

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A Perspetiva Temporal, Envolvimento e Adaptação Escolar
dos alunos de 9º ano pertencentes a
Minorias Étnicas Desfavorecidas**

Nazira Bano

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A Perspetiva Temporal, Envolvimento e Adaptação Escolar
dos alunos de 9º ano pertencentes a
Minorias Étnicas Desfavorecidas**

Nazira Bano

Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Janeiro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2018

Agradecimentos

Agradeço muito aos meus colegas que uns diretamente e outros indiretamente contribuíram na realização do Mestrado Integrado em Psicologia e na minha dissertação. Muito especialmente aos meus colegas Luís, Luísa, Gracinda e Verônica que fizeram comigo esta viagem académica e com quem cimentei uma grande amizade. Agradeço em especial à Tânia pela sua amizade, disponibilidade e contributos importantes na elaboração desta dissertação..

Agradeço à minha filha Shanaz ao meu genro Pedro e aos meus dois netos Iskender e David por me incentivarem e valorizarem o meu investimento na aprendizagem ao longo da vida. Por me encorajarem na minha decisão de iniciar uma nova carreira após ter terminado outra com sucesso. O mesmo vai de encontro ao que os vários autores têm referido que numa sociedade de incertezas e de rápidas mudanças os indivíduos procuram novos desafios de formação académica e uma maior oportunidade de realização pessoal e profissional.

Agradeço às Escolas, especialmente aos alunos, pela sua participação neste estudo, aos encarregados de educação, aos professores e psicólogos que pela sua colaboração, tornaram possível a realização deste trabalho.

Agradeço a todos os professores que me apoiaram, ajudaram e que acreditaram em mim. Por último, agradeço à minha orientadora Isabel Nunes Janeiro por me ter acompanhado neste percurso, com contributos muito importantes no desenvolvimento da minha tese e para o meu enriquecimento pessoal e de futura profissional. Agradeço a contínua motivação que me foi concedida e os desafios que me foram lançados em cada etapa de elaboração da minha dissertação. A minha admiração pelo seu carácter informal e humano que permitiram a realização desta investigação com prazer e confiança.

Resumo

Portugal é considerado um país de imigração onde muitos procuram se estabelecer em busca de melhor qualidade para as suas vidas. Apesar do sistema escolar garantir a igualdade de oportunidades, com implementação de sucessivas reformas, os alunos de minorias étnicas, sobretudo os pertencentes a grupos sociais desfavorecidos, continuam a apresentar maiores taxas de insucesso escolar. A perspetiva temporal, tal como o envolvimento na escola, podem contribuir para o sucesso académico dos alunos. Nesta perspetiva, o presente estudo teve como objetivo estudar a relação entre a perspetiva temporal e o grau de envolvimento dos alunos para o sucesso académico dos estudantes do 9º ano pertencentes a minorias étnicas de grupos socialmente desfavorecidos de duas escolas do concelho de Amadora. Para essa finalidade foram utilizados dois instrumentos para a colheita dos dados, o *Inventário de perspetiva temporal (IPT)* e o *Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE)*, instrumentos já validados para a população portuguesa. Participaram nesta investigação 152 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Os resultados mostram que estes alunos apresentam uma maior orientação para o futuro e passado, não diferindo muito do que já foi encontrado em outras amostras, realçando-se apenas uma visão mais ansiosa do futuro. Porém é de realçar, que mais nenhuma diferença foi encontrada nestes grupos no que concerne à perspetiva temporal e ao envolvimento escolar. A presente investigação constitui-se como um pequeno contributo para melhor compreender um tipo de população que é usualmente pouco estudado e fornece alguns indicadores para intervenções vocacionais mais focalizadas nas necessidades desta população alvo.

Palavra-chave: Perspetiva Temporal; Envolvimento dos Alunos na Escola; Minorias Étnicas Desfavorecidas: Sucesso e Insucesso Escolar.

Abstract

Portugal is considered an immigration country where many seek to establish themselves in a search for a better quality life. Despite the school system guaranteeing equal opportunities, with the implementation of successive reforms, students of ethnic minorities, especially those belonging to disadvantaged social groups, continue to present higher rates of school failure. The temporal perspective and the school engagement can contribute to students' academic success. Having this in mind, the present study had the purpose of studying the relationship between the temporal perspective and the school engagement for the academic success of the 9th grade students belonging to ethnic minorities of disadvantaged social groups in two schools of Amadora. To implement this goal, two instruments were used for the data collection: the Time Perspective Inventory (IPT) and the Student Involvement Questionnaire in the School (QEEE) that were already validated for the Portuguese population. A total of 152 students aged 14 to 18 participated in this research. The results show that these students have a greater orientation towards the future and past, which is not too different from what has already been found in other samples. Nothertheless, they show a more anxious vision for their future. It should be noted that no further differences were found in these groups regarding the temporal perspective and school engagement. The present research is a small contribution to get a better understandment of a type of population that is usually little studied. It provides some useful indicators for vocational interventions more focused on the needs of this target population.

Key-words: Time Perspective; School Engagement; Ethnic Minorities; Disadvantaged Social Groups; Academic Success; School Failure.

Índice

Introdução	1
Capítulo I -Enquadramento Teórico	3
Evolução Histórica.....	3
O conceito de Cultura e suas implicações	3
Modelos e desenvolvimento de teorias étnicas	4
Minorias Étnicas em Portugal	5
Integração e Adaptação dos Imigrantes	6
Sistema de Educação, a Escola e a Diversidade cultural.	7
Sucesso e insucesso escolar nas minorias étnicas.....	8
Medidas de Intervenção Políticas em Portugal	9
Perspetiva Temporal	10
Evolução Histórica.	10
Definição e conceito da Perspetiva Temporal.....	10
Desenvolvimento da PT nos Adolescentes.	11
Relação entre perspetiva temporal, envolvimento escolar e sucesso académico....	12
Aspetos culturais e minorias étnicas relacionados com IPT.	12
Envolvimento dos Estudantes na Escola.....	14
Relações com família e Envolvimento dos alunos na escola.	16
Objetivos e Hipóteses	17
Capítulo II – Método	18
Participantes.....	18
Instrumentos Utilizados	19
Questionário Sociodemográfico.	19
Inventário de Perspetiva Temporal – IPT.	19
Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola – QEEE.	20
Procedimento de Recolha de Dados	21

Procedimento utilizado para a Análise de dados	22
Capítulo III – Resultados	23
1. Análise das Qualidades Psicométricas do Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE).....	23
1.1. Estatística descritiva ao nível dos itens do QEEE.....	23
1.2. Validade de Constructo.	25
1.3. Fiabilidade.....	27
1.4. Correlações entre as subescalas do QEEE.	28
2. Análise do Inventário de Perspetiva Temporal (IPT).....	29
2.1. Estatística descritiva ao nível dos itens do IPT.	30
2.2. Estatística descritiva ao nível das dimensões do IPT.....	31
3. Correlações entre as dimensões do IPT e do QEEE.....	33
4. Correlação entre o Sucesso Académico e as dimensões do QEEE e do IPT.....	33
5. Comparações entre Grupos de Participantes	34
5.1. Comparação entre as Escolas no IPT e QEEE.....	34
5.2. Comparação das Minorias Étnicas no QEEE e IPT.	34
5.3. Comparação entre sexos no IPT e QEEE.....	38
Capítulo IV – Discussão	39
Referências	46

Lista de Anexos

Anexo A - *Distribuição dos Participantes por grupos étnicos e por escolas.*

Anexo B - *Distribuição dos participantes por sexo.*

Anexo C - *Distribuição dos participantes por nacionalidades.*

Anexo D - *Distribuição de pais dos participantes segundo a sua nacionalidade.*

Anexo E - *Distribuição dos alunos por grupos étnicos a que pertencem*

Anexo F - *Sucesso Académico dos Participante.*

Anexo F.1 - *Distribuição dos participantes segundo a número de retenções.*

Anexo F.2 - *Distribuição dos participantes segundo a percentagem de retenções.*

Anexo F.3 - *Autopercepção dos alunos segundo o seu grau de sucesso.*

Anexo G - *Caracterização Socioeconómica*

Anexo G.1 - *Distribuição dos participantes segundo a dimensão familiar a que pertencem.*

Anexo G.2 - *Distribuição dos pais dos participantes segundo a sua formação académica.*

Anexo G.3 - *Distribuição dos pais dos participantes segundo o seu nível profissional*

Anexo G.4 - *Classificação das profissões dos pais dos participantes de 1 a 5 níveis segundo o nível de exigência académica e remuneração e precaridade. (por um grupo de 5 juízes).*

Anexo G.5 - *Classificação das profissões das mães dos participantes de 1 a 5 níveis segundo o nível de exigência académica e remuneração e precaridade. (por um grupo de 5 juízes).*

Anexos H: Instrumentos de colheita de dados

Anexo H.1 - *Questionário Sociodemográfico.*

Anexo H.2 - *Inventário de Perspetiva Temporal (IPT).*

Anexo H.3 - *Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE).*

Anexos I: Procedimento de colheita de dados

Anexo I.1 - *Carta para pedido de consentimento informado aos pais*

Anexo I.2 - *Carta aos diretores das escolas para aplicação dos instrumentos de colheita de dados.*

Anexo J: Resultados

Anexo J.1 - *Resultado de coeficiente de precisão para cada dimensão do questionário do QEEE.*

Anexo J.2 - *Análise dos resultados obtidos da análise factorial exploratória do QEEE*

Introdução

A globalização tem provocado um rápido aumento de mobilidade populacional a nível mundial, crescendo assim o fluxo migratório a um ritmo acelerado. Este crescimento das dinâmicas migratórias tem um impacto na economia, na política, nas relações sociais, na cultura dos países e nas relações internacionais (Kymlicka & Norman, 2000; Rocha, 2006).

Portugal, tradicionalmente um país de imigração, conheceu nas últimas décadas uma nova realidade de fluxos relativamente intensas de imigrantes com características distintas, que se deslocaram por motivações diversas (Rego, Mendes, Rebelo & Magalhães, 2010)

O intercâmbio cultural constitui uma componente mobilizadora de qualquer processo de integração (Vitorino, 2007). Desta forma, a cultura tem a particularidade de proporcionar aos homens a partilha de riqueza e a cada indivíduo, em particular, de construir ao longo da vida um conjunto de esperanças, angústias, compreensões e questões com o qual se envolve com os outros e com o mundo (Lorigo, 2011)

Portugal é considerado como um país de imigração onde muitos procuraram este país para se estabelecerem em busca de uma melhor qualidade para as suas vidas (Martins, 2017). Este fluxo tende a perpetuar, continuando desta forma a receber imigrantes que trazem consigo famílias e filhos em idade escolar (Almeida, Miranda & Guisande, 2008).

Este movimento migratório reflete-se no sistema de ensino na medida em que os alunos imigrantes, para além da sua integração no meio escolar são confrontados com a sua integração no meio sociocultural diferente do seu, adaptação aos novos costumes, cultura, língua do país de chegada e estabelecimento de novas relações com colegas, amigos, vizinhos e sociedade (Coelho, 2012; Martins, 2017).

Apesar do sistema escolar garantir a igualdade de oportunidades, com a implementação de sucessivas reformas, políticas e estratégias para integração de alunos de minorias étnicas, estes continuam a apresentar maiores taxas de insucesso escolar (Martins, 2017). Realça-se que as desigualdades socioculturais podem constituir um fator determinante no insucesso e abandono escolar.

Os estudantes das minorias étnicas parecem ter uma expectativa negativa quanto ao seu futuro e apresentam crenças que pelo fato de pertencerem a um grupo étnico diferente, a possibilidade de terem sucesso poderá ser afetada (Bluestein et al., 2010). A perspetiva temporal é considerada como uma das variáveis mais importantes para a explicação do desenvolvimento humano (Bandura, 2006). Alguns estudos revelam a

existência do seu valor preditivo em relação a diversos comportamentos e atitudes associadas ao sucesso académico, a adaptação e envolvimento escolar (Nobre & Janeiro, 2010). A perspetiva temporal permite dividir a experiência humana em dimensões temporais do passado, presente e futuro. É um processo cognitivo de codificação, armazenamento e recuperação de acontecimentos pessoais e sociais (Zimbardo & Boyd, 1999). Segundo estes autores, parece existir uma tendência para o desenvolvimento de uma zona temporal dominante que pode resultar de fatores de ordem social, cultural e contexto familiar (Zimbardo & Boyd, 1999).

A adaptação e o envolvimento escolar têm merecido uma atenção importante entre os estudiosos, pela crescente preocupação em relação ao rendimento escolar e ao abandono precoce dos estudantes. O progresso e as mudanças numa sociedade em acelerada evolução têm-se refletido no processo de adaptação e envolvimento dos alunos no contexto escolar. Os dados do Ministério de Educação revelam altas taxas de retenção e abandono escolar no 3º ciclo do ensino básico. O envolvimento dos alunos na escola é um conceito multidimensional e integra componentes afetivas, comportamentais e cognitivas da adaptação na escola (Veiga et al., 2009).

Os estudos indicam que a perspetiva temporal pode influenciar a adaptação e envolvimento no contexto escolar (Blustein et al., 2010). Deste modo os estudantes das minorias étnicas parecem apresentar dificuldades no seu envolvimento escolar que pode refletir-se no seu sucesso escolar.

O presente estudo tem como objetivo estudar a relação entre a perspetiva temporal e o grau de envolvimento para o sucesso académico dos estudantes do 9º ano pertencentes a minorias étnicas desfavorecidas de duas escolas do concelho de Amadora. Para esta finalidade serão utilizados o *Inventário de perspetiva temporal* (IPT) (Janeiro, 2006) e o *Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola* (QEEE) (Veiga et al., 2009), instrumentos já validados para a população portuguesa.

A realização desta dissertação abrange um Enquadramento Teórico com a conceptualização do tema e o método onde serão descritos os participantes, procedimentos e instrumentos utilizados. Seguidamente, serão apresentados os resultados obtidos e finalmente a Discussão onde serão realçados os principais resultados obtidos face aos objetivos do estudo, apresentando-se as conclusões, possíveis limitações e principais implicações.

Capítulo I -Enquadramento Teórico

Evolução Histórica

A migração existe desde os primórdios da humanidade. As pessoas sempre se movimentaram para melhorar as suas condições de vida (Esteves et al. 2017). Elas são motivadas por diferentes fatores em que o fator económico, o emprego e os níveis salariais são mais valorizados. No entanto, podem ser motivadas por razões familiares, fugir das guerras, catástrofes, pobreza e perseguição política (Matos, 1993).

Com a crescente globalização, a aculturação tem vindo a assumir um papel importante devido à proximidade dos povos e a rapidez da comunicação entre os diferentes países do globo. Apesar das culturas das sociedades se tornarem cada vez mais homogéneas, a aculturação não retira totalmente a identidade de um povo. Estes grupos apesar de coexistirem no mesmo território são marcados por diferenças culturais que se manifestam pelas tradições, valores, língua, crenças, hábitos, costumes, aparência física, regras e normas de conduta, entre outras. A diversidade cultural, que hoje se verifica pelos fenómenos de imigração, conduz as pessoas de diferentes culturas a estabelecerem contatos e relações entre si que podem ser geradoras de enriquecimento através das trocas de experiências (Loureiro, 1998).

Porém, podem em determinadas circunstâncias surgir aspetos adversos como os preconceitos, estereótipos e conflitos de crenças e valores, ocasionando o isolamento e marginalização de grupos minoritários (Steinberg, 2009), sendo fundamental aprender a viver num espaço global e ao mesmo tempo continuar a nossa aprendizagem da diversidade (Loureiro, 1998).

O conceito de Cultura e suas implicações

O conceito de cultura está sempre em desenvolvimento e é influenciado por novas formas de pensar que é próprio do desenvolvimento humano (Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, 2002). A cultura vem do latim e consiste nas maneiras coletivas de ser, pensar e sentir. Quellet (1991) refere que a cultura é um conceito exclusivamente humano, é coletiva por ser transmitida aos membros de um grupo e individual por ser evolutiva.

Segundo Ferrano (citado por Steinberg, 2009) a cultura é tudo o que as pessoas possuem, pensam e fazem como membros de uma sociedade. A cultura é um conjunto complexo de crenças, costumes conhecimentos, hábitos e tradições, que são partilhados pelos membros de uma sociedade e transmitidos através de aprendizagens adquiridas de

geração em geração (Cardoso, 1996; Steinberg, 2009). É um processo de transformação contínua com incorporação e perda de características para permitir uma melhor convivência entre gerações (Cardoso, 1996; Steinberg, 2009). Neste sentido, a cultura tem um caráter transmissível, mas, ainda assim, modificável (Cardoso, 1996).

Ainda segundo a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), a cultura é um conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que abrange, além das artes e os sistemas de valores, as tradições as crenças e os modos de vida, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social.

A Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005) defende que a cultura adquire diferentes formas através do tempo e do espaço e essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Como também a diversidade constitui uma fonte de intercâmbios, inovação e criatividade que é tão valiosa para a espécie humana e tão necessária como a diversidade biológica. Ambas constituem um património comum da humanidade. A coexistência pacífica entre as várias culturas deve ser reconhecida e consolidada. A relação entre as culturas e o desenvolvimento das mudanças decorrem na medida em que a cultura não se mantém imutável, vai-se modificando de acordo com os caminhos que lhe são próprios (UNESCO, 2009).

Modelos e desenvolvimento de teorias étnicas

Bronfenbrenner (1977) refere que o comportamento humano resulta da dialética entre a pessoa e o meio ambiente, sendo possível identificar quatro subsistemas: macrossistema, mesossistema, exossistema e microssistema, que influenciam o indivíduo, direta ou indiretamente, na interação entre os seus valores culturais e os contextos onde se encontram inseridos (Faria & Loureiro, 2015). Nesta linha Cook, Herppner e O'Brien (2002) referem que as normas, valores e cultura de uma sociedade interagem com o indivíduo de modo a influenciar o seu pensamento e comportamento.

Carter (1991) desenvolveu uma investigação empírica baseada no modelo de Kluckhohn e Strodtbeck (1961), para uma maior compreensão dos valores culturais intragrupal e intergrupais. Uma vez que os mesmos são essenciais e únicos em cada grupo, e tem subjacente a teoria de orientações de valores. Foram estudadas as similaridades e diferenças entre indivíduos e grupos. Os mesmos autores defendem que os valores culturais representam um número limitado de problemas humanos e soluções comuns.

Deste modo cada sociedade humana bem como os grupos culturais devem resolver os seus problemas comuns e encontrar soluções também comuns (Carter, 1991).

Os valores culturais atuam como um sistema de valores em que cada elemento cognitivo, afetivo, conativo e existencial funciona interactivamente, para formar um complexo conjunto de princípios orientadores (Carter, 1991). Estes valores culturais podem dar origem a normas, comportamentos, estilos de vida e guia pessoal e interpessoal de padrões socioculturais. O desajustamento desses valores pode afetar o processo educacional, sistema de comunicação, dinâmica inter-relacional e saúde dos indivíduos. O autor concluiu que, de forma geral, a imigração de grupos raciais e étnicos são caracterizados por uma orientação no tempo presente e os valores culturais são distintos do grupo dominante.

Minorias Étnicas em Portugal

Portugal sempre teve uma dupla natureza de país de origem e país de destino de fluxos migratórios (Vitorino, citado por Malheiros, 2011) e assume-se desde o século XV como um país de emigrantes (Castles, 2005). Ao contrário da emigração que é um fenómeno de longa data, a imigração é mais recente. Os períodos que mais marcaram Portugal foram entre as décadas de 60 e meados dos anos 90 do mesmo século, tendo abrandado na década de 70, por causa da grave recessão desencadeada pela crise petrolífera (Castles, 2005).

Quanto à imigração, que ocorreu entre os finais dos anos 70 e os anos 90, predominaram sobretudo com a descolonização das ex-colónias portuguesas, altura em que os fluxos de imigração provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa “PALOP” e continente Brasileiro, “sistema migratório Lusófono”, procuraram Portugal para se estabelecerem (Rego, Mendes, Rebelo & Magalhães 2010; Lopes, 2014). Seguidamente assistimos à emigração da Europa do Leste (Ucrânia, Roménia e outros) e alguns asiáticos (chineses, indianos e bangladechianos), que se concentraram nas atividades comerciais (Silva, 2012).

Os Indicadores de integração dos imigrantes mostram algumas tendências da situação dos imigrantes residentes em Portugal nas diferentes dimensões da sua permanência e integração no país, nomeadamente a demografia, a educação, qualificação, aprendizagem da língua portuguesa, trabalho, inclusão e proteção social, entre outros. Este relatório revela que em 2016, existiu uma mudança nos saldos migratórios em relação aos últimos anos, com o abrandamento dos fluxos de entrada no país (Oliveira &

Gomes, 2017). A mesma fonte mostra de uma forma geral que os estudantes imigrantes apresentam resultados mais baixos. Contudo, houve nos últimos anos uma evolução positiva em relação ao desempenho escolar dos alunos do ensino básico e secundário. Portugal foi dos países da OCDE (Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Económico, 2010), onde mais se reduziu a distância dos resultados escolares dos imigrantes em relação aos restantes alunos. Porém, apresenta ainda níveis de sucesso escolares mais baixos e o insucesso escolar e o abandono precoce no sistema de ensino são mais acentuados nos grupos étnicos (Botelho, 1993; Oliveira & Gomes, 2017).

É de realçar que a população imigrante em Portugal está concentrada principalmente nas zonas urbanas do litoral em alojamentos precários nos bairros degradados ou habitação social. A sua distribuição é tendencialmente mais jovem e em idade ativa (Oliveira & Gomes, 2017; Ramos, 2010). No âmbito profissional, constatou-se que os imigrantes, em comparação aos nacionais, são os que estão mais representados nos grupos profissionais de base e auferem de remunerações mais baixas que os trabalhadores portugueses. O perfil geral das qualificações escolares e profissionais é baixo, o que limita a integração escolar e profissional e consequentemente a integração social (Ramos, 2010).

Uma grande parte das minorias étnicas residentes em Portugal apresenta uma maior vulnerabilidade face à pobreza e à exclusão social em que estão relacionadas entre si, sendo que a última é uma das consequências da primeira (Ramos, 2010; Oliveira & Gomes, 2017). E expressa-se como uma situação desfavorecida e de desigualdade entre os indivíduos, famílias e grupos, uma vez que são integrados nos lugares mais baixos da estratificação social. Em 2016, os residentes de nacionalidade portuguesa apresentam menor risco de pobreza e privação material severa (24,5%) do que os imigrantes (45,6%) (Oliveira & Gomes, 2017).

Integração e Adaptação dos Imigrantes

Portugal adotou nos últimos anos, uma política de integração de imigrantes e uma orientação responsável e realista na gestão dos fluxos migratórios. Várias medidas foram tomadas no sentido de facilitar o processo de integração dos imigrantes, desde a criação do Alto Comissariado para a Imigração, promoção de diálogo intercultural, apoio às associações de imigrantes, apoio no desenvolvimento do programa português para todos, programa Escolhas, formação profissional para garantir o empreendedorismo dos imigrantes, garantir os direitos sociais, combater o abandono escolar, apoiar a formação

de professores, promover a participação dos imigrantes na vida social, apoiar na melhoria de condições dos bairros mais desfavorecidos, entre outras (Ramos, 2010).

Baganha, Marques e Góis (2004) referem que a adaptação do imigrante ocorre através de redes de interconhecimentos dos imigrantes e através de contatos que se estabelecem com familiares, amigos e conhecidos. Normalmente, a inserção implica um processo de adaptação por vezes difícil, tanto por parte da sociedade de acolhimento, como por parte dos imigrantes. Muitas vezes, geram-se conflitos entre os valores culturais que trazem consigo do país de origem em contacto com os valores do país do acolhimento, podendo manifestar-se por falta de empatia e interações negativas (Malheiros, 1996). Malheiros (1996) propõe o seguinte processo de adaptação que pode ser por duas vias: Assimilação – em que as minorias étnicas adotam os valores e práticas culturais do país de acolhimento; ou Integração – em que o grupo étnico se integra na estrutura social do país de chegada e tentam manter os aspetos específicos da sua cultura e da sua identidade.

Costa (1993) propõe quatro perspetivas de integração. A assimilação onde o grupo minoritário é assimilado quando se torna semelhante ao grupo cultural dominante; a segregação onde o desenvolvimento de cada grupo cultural se faz separadamente com o mínimo de contato entre si. A diversidade cultural cruza-se e dá origem a uma nova cultura e, por fim, a integração pluralista no qual várias culturas minoritárias coexistem, diferenciadas no meio de uma cultura dominante, conservando o que lhes é específico (Costa, 1993). O autor refere que a integração pluralista é a mais indicada, porque permite a diferenciação dos grupos no conjunto sociocultural e remete-nos para a ideia de interdependência e para a ideia de recriação. Este modelo favorece a interação promovendo uma participação ativa, aberta e dinâmica entre as diferentes culturas (Costa, 1993).

Sistema de Educação, a Escola e a Diversidade cultural

O sistema de Educação da Europa e de Portugal encontra-se em constante desenvolvimento e é marcado pelas mudanças sucessivas provocadas pela globalização. Os elevados índices de insucesso escolar, o aumento do desinteresse, a falta de motivação e fracos resultados escolares, a insatisfação dos professores e as novas exigências educativas na era da sociedade do conhecimento e de informação alertam para a necessidade de medidas educativas em relação às situações da diversidade cultural (Martins, 2003).

A educação e a inclusão são consideradas dois pilares de base das sociedades democráticas, num contexto de crescente diversidade de grupos populacionais em convivência, acelerado pelo processo de globalização das mobilidades. A presença de grupos minoritários lança desafios importantes na promoção da multiculturalidade. (Vieira, 2016).

A escola considerada como um microcosmo da sociedade tem uma função importante na integração e adaptação das minorias étnicas. Portanto, a escola é um local onde o encontro entre as culturas acontece e tem um papel importante para que a mesma suceda de modo inclusivo (Lorigo, 2011), sendo por isso essencial que os fenómenos da diversidade étnica, linguística e social dos alunos se desenvolvam num ambiente de tolerância e na prevenção do racismo, xenofobia e exclusão social (Lorigo, 2011).

A democratização da cultura constitui um novo requisito da sociedade de informação e do conhecimento. Não haverá uma sociedade verdadeiramente democrática sem uma democratização da cultura. Aumentando cada vez mais a responsabilidade da escola na qualidade do ensino e na socialização dos alunos, requerendo uma atualização pedagógica dos professores, realçando a importância da família no favorecimento e concretização dos níveis de qualidade de ensino (Martins, 2003).

Sucesso e insucesso escolar nas minorias étnicas

Com o aumento do número de imigrantes em Portugal aumenta também o número de alunos estrangeiros ou descendentes de imigrantes nas escolas. Vários autores (Linhares, 2011; Pires, Fernandes & Formosinho, 1991) consideram que os fatores socioculturais podem ser a causa do insucesso escolar, tendo por base características como a cultura, o meio ambiente e o nível económico da família. As causas de insucesso escolar são múltiplas, mas muitas delas relacionam-se com fatores ligados ao próprio aluno e ao nível socioeconómico, cultural e à escolaridade da sua família (Martins & Cabrita, 1991; Pereira & Martins, 1987).

Lopes e Teixeira (2012) referem que a autoeficácia, o sucesso escolar em ambientes multiculturais, assim como o insucesso e o abandono escolar são uma fonte de preocupação. Este fenómeno envolve fatores pessoais, familiares, escolares e sociais. Realçam que os fatores culturais têm impacto nos processos de aprendizagem, educacionais e de carreira.

Ferreira (2003) alerta que nas escolas portuguesas os alunos de minorias étnicas apresentam dificuldades ao nível da língua e, consequentemente, revelam dificuldades na

compreensão dos conteúdos programáticos e na interação com professores, colegas e funcionários. O veículo da interação escolar é a linguagem e quando utilizada por uma subcultura estará em desvantagem em relação à cultura dominante (Rocha, 2006).

Medidas de Intervenção Políticas em Portugal

A sociedade portuguesa propôs medidas de intervenção para a integração das famílias imigrantes e das minorias étnicas. Foram estabelecidas medidas a nível da legislação onde foram considerados os direitos de igualdade para todos, em que todos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na constituição. Foram também considerados o direito ao ensino com garantia da igualdade de oportunidades de acesso ao sucesso escolar - Lei de Bases do Sistema Educativo (Rocha, 2006).

Foram estabelecidas intervenções a nível multicultural e intercultural através da implementação de projetos de desenvolvimento. O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas foi criado com o objetivo de promover medidas de intervenção face aos problemas humanos, sociais e culturais da imigração (Rocha, 2006). Foi desenvolvido o Projeto de Educação Intercultural que envolveu várias escolas. Este teve como objetivo melhorar a ação educativa; promover uma educação intercultural; favorecer a integração dos alunos, na escola e na comunidade, pertencentes a grupos minoritários entre outros. O Ministério de Educação dinamizou um projeto designado de “Atlas da Diversidade” com o objetivo de retratar a diversidade cultural a partir das vivências e da descrição pessoal dos alunos do seu ambiente cultural. Outros projetos tais como: a Escola na Dimensão Intercultural (PEDI) e Pedagogia Intercultural entre outros. As autarquias também manifestaram preocupação em relação às populações imigrantes que vivem nos seus concelhos. Assim, a Câmara Municipal da Amadora tem vindo a desenvolver programas de intervenção que visam uma melhor integração dos imigrantes do seu concelho. No atual “Plano de Desenvolvimento Social e de Saúde 2018 – 2025” foi contemplado como sendo uma das áreas de intervenção prioritárias a “população imigrante”, que constitui 9% da população da Amadora destacando-se uma grande multiculturalidade em presença, em que a inclusão dos cidadãos estrangeiros assume um papel importante na coesão da cidade. O plano municipal para a integração de imigrantes (PMII) teve como objetivo estruturar e sistematizar a intervenção com impacto na população imigrante. A nível do concelho foram também promovidos vários programas de desenvolvimento, transversal a todos as escolas dos quais realça-se o programa de desenvolvimento vocacional para os alunos de 9º ano de escolaridade.

Perspetiva Temporal

Evolução Histórica

A dimensão temporal tem despertado interesse ao longo da história a fim de melhor compreender a sua influência no homem. A sua investigação tem incidido em várias áreas como a história, antropologia, filosofia, física e psicologia, entre outras (Lasane & O'Donnell, 2005). O seu estudo científico no âmbito de psicologia foi iniciado por William James (1890/1960) através da construção de suportes teóricos e conceptuais da teoria da perspetiva temporal (Stolarski, Fieulaine & van Beek, 2015).

Após o behaviorismo e com a revolução cognitivista, em que os processos cognitivos voltam a ter um papel predominante no estudo da psicologia, o interesse pelas variáveis temporais emerge com as publicações de obras literárias de alguns autores, contribuindo para o seu desenvolvimento (Wallace & Rabin, 1960). Lewin (1951) caracterizou a Perspetiva Temporal como uma totalidade de perspetivas que o indivíduo tem do seu passado e futuro psicológico num determinado momento, que é vivenciado num contínuo processo de tomada de decisão e ajustamento ao tempo presente. Deste modo, o momento presente integra em si o passado e o futuro (Lewin 1951; 1965). A Perspetiva Temporal, segundo Janeiro (2014), é uma das componentes psicológicas importantes para a explicação do comportamento humano, em que as crenças otimistas sobre o futuro e o estabelecimento de objetivos a longo prazo podem contribuir positivamente para alcançar o sucesso académico e o envolvimento dos alunos na escola (Janeiro & Veiga, 2014). Vários estudos realizados em contexto escolar têm demonstrado a relação entre as dimensões da perspetiva temporal e o envolvimento, motivação e desempenho escolar dos alunos. Uma perspetiva temporal de futuro distante cria uma maior motivação no presente para os projetos futuros e consequente envolvimento no desempenho escolar (Husman & Lens, 1999). Estudos realizados neste âmbito por outros autores mencionam esta relação (Boyd & Zimbardo, 2005; Nutin & Lens, 1985).

Contudo, segundo Stolarski e colaboradores (2015), Zimbardo foi um dos grandes impulsionadores da Teoria da Perspetiva Temporal na psicologia contemporânea.

Definição e conceito da Perspetiva Temporal

A perspetiva temporal é definida segundo alguns autores como sendo uma forma subjetiva e nem sempre consciente, em que o indivíduo e culturas, estabelecem a sua relação com o tempo, subdividindo e organizando de forma contínua as vivências pessoais e sociais, em zonas temporais, do passando, presente e futuro (Keough,

Zimbardo & Boyd, 1997; Zimbardo & Boyd, 1999; 2005). Segundo Bandura (2006) é o pensamento que dá direção, coerência e significado à vida dos indivíduos. Em cada momento as pessoas estabelecem a sua perspectiva temporal integrando o futuro, passado e presente psicológico de modo a exercer influência nas suas ações, cognições, emoções e moral (Lewin, 1948; 1997; Zimbardo & Boyd, 1999). Estes três espaços temporais lutam, permanentemente, por recursos, sendo que quando um indivíduo se encontra mais focalizado numa das orientações, as outras duas saem da sua área de atenção (Stolarski et al., 2015). A orientação para o passado pode estar associada às vivências de tradições culturais, memórias e a dificuldade em lidar com as mudanças (Keough et al., 1997). Já a orientação para o presente pode estar mais relacionada com uma menor capacidade em adiar as gratificações e estabelecer objetivos para o futuro (Keough et al., 1997). Os indivíduos mais focalizados para o presente estabelecem objetivos e direcionam o seu comportamento no sentido dos seus desejos imediatos, não estão preocupados com os acontecimentos do passado e não são capazes de se projetarem para o futuro (Luyckx, Lens, Smits & Goossens, 2010). Desta forma, estes indivíduos estão mais predispostos a problemas de saúde mental e delinquência juvenil (Zimbardo & Boyd, 1997). Por fim, a orientação para o futuro pode contribuir para o sucesso escolar, melhor integração e envolvimento escolar, na medida em que os estudantes se encontram orientados para alcançar os objetivos a curto, médio e longo prazo.

As três dimensões temporais podem contribuir para uma melhor compreensão da dinâmica do funcionamento dos indivíduos a nível emocional, comportamental e cognitivo (Zimbardo & Boyd, 1999). Estas diferentes orientações temporais podem ser adaptativas mediante a cultura em que os indivíduos se encontram inseridos (Nobre, 2009). Ainda assim, a dimensão temporal do futuro tem sido a mais estudada em contexto escolar por estar positivamente associada ao desempenho académico (De Bilde, J., Vansteenkiste & Lens, 2011; Peetsma & Van der Veen, 2011; Phan, 2009; Schetner & Francis, 2010).

Desenvolvimento da Perspetiva Temporal nos Adolescentes

A noção da temporalidade vai-se integrando ao longo do desenvolvimento dos indivíduos (Piaget, citado por Janeiro, 2006). Na fase da adolescência, a noção de tempo é bastante desenvolvida e a orientação de futuro parece estar mais acentuada do que em idades mais precoces devido à maturidade das estruturas cognitivas (Klineberg, 1967; Nurmi, 1991; 2005). Os adolescentes ficam mais capacitados para formular hipóteses,

explorar diferentes alternativas de ação e de desenvolver as suas competências metacognitivas (Nurmi, 1991) acentuando a sua percepção abstrata da dimensão temporal.

Relação entre perspectiva temporal, envolvimento escolar e sucesso académico

Alguns estudos têm revelado a existência de uma relação entre a perspectiva temporal de futuro e o envolvimento escolar (Nobre & Janeiro, 2009; Weiner & Graham, 1999). Segundo King (2016), no contexto educacional a perspectiva temporal tem uma importante relação com os resultados académicos.

Com o objetivo de analisar as relações entre dimensões da perspectiva temporal e o envolvimento dos alunos na escola foi realizado um estudo (Janeiro & Veiga, 2014), com uma amostra de 685 estudantes das diferentes regiões do país, distribuídos pelos alunos de 6º, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade, de ambos os sexos. Os dados foram recolhidos em sala de aula e foram utilizadas a Escala Quadri-dimensional (EAE-E4D) (Veiga, 2013) e o Inventário de Perspetiva Temporal versão reduzida (Janeiro, 2006, 2012). Os resultados mostraram que a orientação para o futuro se correlaciona positiva e significativamente com o envolvimento dos alunos na escola. Ao contrário do que se esperava a orientação para o presente não teve uma associação negativa com o envolvimento. A visão ansiosa do futuro apresentou uma associação negativa e significativa com a dimensão afetiva e comportamental do envolvimento escolar (Janeiro & Veiga, 2014). Neste mesmo estudo, os resultados confirmam relações significativas e importantes entre a orientação para o futuro e o envolvimento global dos alunos, bem como confirmaram os resultados apresentados com os estudos anteriores (Nobre & Janeiro, 2009).

O papel mais importante da escola é a preparação dos estudantes para o futuro, sendo por isso fulcral o sucesso no desempenho e na aprendizagem escolar (Husman & Lens, 1999). A orientação para o futuro influencia o sucesso académico e o envolvimento cognitivo na execução das tarefas (Husman e Lens, 1999) e parece estar mais relacionada com um maior investimento escolar por parte dos estudantes (Peetsma, 2000).

Aspetos culturais e minorias étnicas relacionados com Inventário de Perspetiva temporal (IPT)

A cultura exerce uma influência importante na percepção da dimensão temporal. O tempo é um conceito que adquire significados diferentes de cultura para cultura, influenciando as crenças e os comportamentos, tanto ao nível individual como ao nível

coletivo (Jones & Brown, 2005). Assim, a cultura é determinante no desenvolvimento da PT, sendo mais fácil os indivíduos perceberem a sua dimensão temporal através da cultura onde se encontram inseridos, vendo o tempo como uma realidade social e não como uma realidade física.

Os padrões culturais e socioeconómicos podem influenciar as pessoas na forma como desenvolvem as suas metas (Carvalho, 2015; Morsanyi & Fogarasi, 2014; Ward, Guthrie & Butler, 2009; Zimbardo & Boyd, 1999) que, por sua vez, desencadeiam contextos para diferentes padrões de motivação.

Mais recentemente, a PT tem vindo a ser considerada uma perspetiva dinâmica devido à complexidade do seu conceito. Assim, a visão integrada da perspetiva temporal relaciona-se na sua dimensão individual e contextual tendo em consideração os aspetos pessoais e socioculturais (Zimbardo & Boyd, 1999).

Na cultura ocidental, a orientação para o futuro é concebida como adaptativa. As pessoas com uma orientação para o futuro traçam metas para a sua vida e não se importam de sacrificar o presente de modo a alcançarem os seus objetivos (Janeiro, 2012). A perspetiva do passado e presente é mais comum na cultura oriental e é considerada como adaptativa (Zimbardo & Boyd, 1999).

King (2016) percebeu que quando os traços coincidem com os valores culturais do contexto social onde a pessoa se encontra inserida, os resultados académicos são mais otimizados, numa possibilidade de correspondência pessoa – cultura (Fulmer et al., 2010).

Alguns autores verificaram nos seus estudos, que os adolescentes com o estatuto socioeconómico mais favorecido desenvolvem uma orientação de futuro mais longa do que os adolescentes de classes mais baixas. De facto, o estatuto socioeconómico influencia uma série de resultados na vida dos jovens, incluindo o desenvolvimento de expectativas, o sucesso académico, o acesso a recursos, modelo de apoio dos pais (Blustein et al., 2010) e confiança nas tomadas de decisões (Hsieh & Huang, 2014). Os estudos referem que existe uma associação entre o estatuto socioeconómico, a perspetiva temporal de futuro e o comportamento adaptativo (Carvalho, 2015). Contudo, a orientação de futuro pode não ser adaptativa em meios desfavoráveis devido às dificuldades vivenciadas nas suas vidas diárias, o planeamento de futuro poderia constituir situações de elevada ansiedade (Lamm, Schmidt & Trommsdorff, 1976;1983).

Envolvimento dos Estudantes na Escola

O estudo do envolvimento escolar tem merecido uma especial atenção dos psicólogos e profissionais da área de educação pela sua relação com o desempenho escolar, desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos (Marks, 2000; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992; Veiga, 2010). Tem também sido considerado um importante preditor do rendimento escolar e da qualidade das aprendizagens dos alunos (Jimerson, Campos & Greif, 2003; Lee, 2012; Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson, 2003; Veiga et al., 2009).

A investigação sobre esta problemática tem vindo a ser desenvolvida desde os meados dos anos 90 (Reschly & Christenson, 2012), embora em Portugal seja mais recente (Veiga et al. 2009). O envolvimento pode afetar inúmeros resultados educacionais e sociais dos alunos. A importância do seu estudo deve-se ao facto de possibilitar explicação para o abandono e permitir o sucesso escolar (Veiga et al., 2009).

A conceptualização do envolvimento dos alunos na escola tem evoluído ao longo do tempo, sofrendo variações na literatura (Fredricks & McColskey, 2012; Reeve, 2012). Surge inicialmente como um conceito unidimensional debruçando-se apenas numa de três variáveis: comportamental, cognitiva ou emocional (Yonezawa, Jones & Joselowsky, 2009) em que estuda cada componente de forma distinta e separada. Esta abordagem unidimensional do envolvimento revelou-se insuficiente na compreensão sobre como os estudantes se podem tornar mais envolvidos na sua aprendizagem e como ultrapassar a sua ausência (Yonezawa et al., 2009).

Posteriormente, surgiram modelos com dois e três componentes onde são analisadas as relações entre mais que um tipo de envolvimento, permitindo a sua compreensão como um todo (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Marks, 2000; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992; Willms, 2003).

Assim, alguns autores consideram duas dimensões, a comportamental e a emocional, e outros autores consideram três componentes, a comportamental, emocional e cognitiva no estudo do envolvimento escolar dos alunos (Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks et al., 2004; Hirschfield & Gasper, 2011; Jimerson et al., 2003). No sentido mais geral, existe um acordo quanto à sua natureza multidimensional que descreve pensamentos, comportamentos e sentimentos dos alunos em relação à sua aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993), à escola onde se encontram inseridos (Finn, 1993; Green et al., 2010; Lee, 2010; Veiga et al., 2009), mas também à persistência na aprendizagem

(Birch & Ladd, 1997), assim como no envolvimento em tarefas extracurriculares na escola (Finn, 1993; Veiga, 2012).

A comunidade científica tem manifestado interesse no estudo desta questão, em busca de soluções para as situações de abandono e insucesso escolar (Hirschfield & Gasper, 2011), abuso de substâncias, comportamento sexual de risco e delinquência que podem estar associados com a falta de envolvimento dos alunos (O'Farrell & Morrison, 2003).

Com o estudo do envolvimento dos alunos surge também a necessidade da compreensão do conceito do “não envolvimento do aluno”. Nesta perspectiva o envolvimento surge em termos de níveis elevados ou baixos ou mínimo e máximo (Trowler, 2010) ou ainda níveis positivos e negativos num contínuo. O “*não envolvimento*” como ausência de envolvimento pode manifestar-se como um estado de apatia, inércia, ou envolvimento noutros âmbitos (Connell & Wellborn, 1991; Ministério de Educação, 2001). Ainda outros autores referiram ser um resultado negativo do envolvimento o *desafeto* como sendo a ausência do *envolvimento* (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993) ou seja o oposto do envolvimento. Assim, o extremo negativo pode representar o abandono escolar (Skinner & Belmont, 1993).

No contexto escolar, o envolvimento surge como sendo uma relação afetiva e de compromisso que o aluno tem com a escola, demonstrado através do seu interesse e grau de participação (Lee & Shute, 2009). Contudo, a pesquisa literária sobre o envolvimento dos alunos na escola caracteriza estes alunos como aqueles que investem esforços e persistem nas atividades académicas, autorregulam o seu comportamento no sentido de alcançar os objetivos por eles aceites com vista a resultados de aprendizagem desafiantes (Christenson et al., 2012).

Deste modo, este conceito tem sido aceite e reveste-se de carácter multidimensional, como já foi referido, na medida em que integra três fatores dinamicamente interrelacionados: cognições, emoções e comportamentos (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2012). A dimensão emocional/afetiva, também designada de psicológica por alguns autores (Appleton et al., 2008; Glanville & Wildhagen, 2007), influencia as relações que o aluno estabelece com os professores, colegas e outros profissionais, os sentimentos em relação às atividades de aprendizagem e sentimentos de pertença em relação à escola (Lee, 2010; Li & Lerner, 2011). A Dimensão comportamental refere-se ao esforço e participação ativa e assídua nas atividades escolares e extraescolares e ainda à participação nas atividades sociais e

extralectivas dos alunos (Li & Lerner, 2011). Já a Dimensão cognitiva reporta-se ao investimento pessoal do estudante e incide sobre estratégias que os alunos utilizam no processo de aprendizagem como as estratégias autorreguladoras e de abordagem à aprendizagem (Fredricks et al., 2004) e onde são adquiridos conhecimentos e competências com grau de complexidade (Fredricks et al., 2004), tendo por base o trabalho e a motivação dos alunos em relação às tarefas escolares (Hirschfield & Gasper, 2011). Esta dimensão inclui as perceções e as crenças dos alunos em relação à escola realçando-se a autoeficácia dos alunos como um elemento determinante do envolvimento (Dotterer & Lowe, 2011). Deste modo, o envolvimento global influencia o modo de estar, agir e sentir do aluno (Li & Lerner 2011). Alguns autores acrescentaram uma quarta, que é a *dimensão de agência* e refere-se à percepção que os alunos têm sobre a sua capacidade de controlar o processo de aprendizagem em que se encontram envolvidos (Appleton et al., 2008; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013).

O aluno pouco envolvido está mais propenso a apresentar problemas escolares, problemas de comportamento, absentismo e uma maior tendência para desistir do seu percurso académico (Baker, Clark, Maier & Viger, 2008; Dotterer & Lowe, 2011; Hirschfield & Gasper, 2011). Realça-se igualmente que o aluno com baixo envolvimento escolar pode estar relacionado com baixo nível socioeconómico, pertença a famílias empobrecidas, monoparentais e cujos pais não completaram a escolaridade (Fall & Roberts, 2012; Li & Lerner, 2011).

A natureza maleável do envolvimento escolar abre possibilidades para uma intervenção no contexto onde os alunos desenvolvem as suas atividades e consequente promoção do sucesso escolar (Finn, Pannozzo & Achilles, 2003; Kindermann, 2007; Marks, 2000; Skinner & Belmont, 1993).

Relações com família e Envolvimento dos alunos na escola

Foi amplamente estudado que a família exerce influência sobre a aprendizagem dos alunos (Reschly & Christenson, 2012). O apoio parental contribui para o bem-estar psicológico dos adolescentes em geral, influenciando direta ou indiretamente o envolvimento na escola (Stipek, 2002). Os pais proporcionam uma estimulação cognitiva quando acompanham os filhos na organização e gestão de tempo, supervisionam os trabalhos de casa e mostram interesse nas atividades académicas e nas questões relacionadas com a escola (Chen, 2005).

Os diversos fatores familiares como: o nível sociocultural, o nível socioeconómico, a estrutura familiar, o envolvimento e o apoio dos pais, os estilos parentais e as práticas parentais podem influenciar o desempenho escolar e o envolvimento dos alunos na escola (Bradley & Corwyn, 2002; Lamborn, Brown, Mounts, & Steinberg, 1992; Wang & Eccles, 2012; Woolley & Bowen, 2007). Alguns estudos associam a situação laboral dos pais com o sucesso escolar dos filhos (Kalil & Ziol-Guest, 2008; Stevens & Schaller, 2011). Portanto, as condições socioeconómicas, o clima emocional vivido na família e a relação entre pais e filhos condicionam as trajetórias escolares e educacionais dos filhos (Conger & Donnellan, 2007; Kalil & Ziol-Guest, 2008; Stevens & Schaller, 2011). E os níveis de habilitações literárias dos pais parecem condicionar as aspirações e expectativas em relação ao sucesso escolar dos seus educandos (Abreu, Veiga, Antunes & Ferreira, 2006; Bradley & Corwyn, 2002; Schaller, Rocha, & Bashinger, 2007; Schlechter & Milevsky, 2010).

Objetivos e Hipóteses

Os principais objetivos do Estudo são: pesquisar a relação entre perspectiva temporal e o grau de integração e adaptação dos alunos do 9º ano pertencentes a minorias étnicas desfavorecidas; e analisar a importância da perspectiva temporal e do grau de integração e adaptação para o sucesso académico de alunos do 9º ano pertencentes a minorias étnicas desfavorecidas.

Para isso, e com base na literatura existente, postulam-se as seguintes hipóteses de investigação.

Hipótese 1: Espera-se que os alunos pertencentes a minorias étnicas desfavorecidas tenham uma perspectiva temporal do presente, mais acentuada.

Hipótese 2: Espera-se que os alunos de minorias étnicas desfavorecidas com maior grau de integração e adaptação tenham maiores resultados académicos.

Hipótese 3: Espera-se que os alunos de minorias étnicas desfavorecidas com maior sucesso académico escolar tenham uma perspectiva temporal de futuro, mais acentuada.

Hipótese 4: Espera-se que os alunos de minorias étnicas desfavorecidas com uma perspectiva temporal de futuro mais desenvolvida tenham uma maior adaptação escolar.

Capítulo II – Método

Participantes

Participaram neste estudo 152 alunos do 9º ano de escolaridade de duas escolas do Concelho de Amadora, nomeadamente a Escola Dr. Azevedo Neves (46.1%) e a Escola Fernando Namora (53.9%), onde existe um grande número de estudantes com as características pretendidas para este estudo (Anexo A).

As idades estão compreendidas entre os 14 e os 18 anos ($M=15.34$, $DP=1.026$). Destes, 49% são de sexo feminino e 51% de sexo masculino (Anexo A). Relativamente à naturalidade, 71.8% são portugueses e os restantes (28.3%) são oriundos de outros países (África – 18.8%, Brasil – 8.1%, Roménia – 0.7%, Inglaterra – 0.7%) (Anexo A).

Quanto à naturalidade do pai, 55.5% são portugueses e os restantes (44.5%) são naturais de outros países (África – 33.6%, Brasil – 6.8%, Inglaterra – 1.4%, França – 1.4%, Bangladesh – 0.7%, Roménia – 0.7%). De forma semelhante, 56% das mães são portuguesas e as restantes (44%) são naturais de outros países (África – 34.7%, Brasil – 8%, Roménia – 0.7%, Inglaterra – 0.7%) (Anexo A).

Deste modo, os alunos portugueses de ascendência portuguesa representam cerca de 50.7%, os portugueses de ascendência estrangeira cerca de 21.3% e os não portugueses os 28% restantes. É de realçar que na Escola Fernando Namora apenas 18.3% dos participantes não são portugueses enquanto na Escola Azevedo Neves a percentagem de não portugueses é de 39.7%. Os alunos portugueses de ascendência estrangeira também são em maior número na Escola Azevedo Neves (27.9%) do que na Escola Fernando Namora (15.9%) (Anexo A).

Em relação ao desempenho académico, quase metade dos participantes apresenta pelo menos uma retenção (42%), sendo que destes a maioria tem apenas uma retenção e apenas seis têm mais do que duas. Os alunos, em termos médios, têm um desempenho escolar no final do 2º período satisfatório ($M=3.07$, $DP=0.47$), mas a sua autoavaliação de desempenho enquanto alunos é ligeiramente superior ($M=3.43$, $DP=0.64$). Efetivamente, podemos dizer que 75% da amostra apresenta um resultado escolar até ao nível 3 (i.e., suficiente) e uma perceção de desempenho de nível 4 (i.e., bom) ou inferior (Anexo A).

Em relação à caracterização socioeconómica, verificamos que 52.1% dos participantes pertencem a uma família não numerosa (até 2 filhos) e 47.9% são de uma família numerosa (com 3 ou mais filhos). Uma grande parte das mães dos participantes apresenta uma escolaridade ao nível do secundário (45.5%) e são mais aquelas que têm

apenas o 1º ciclo (13.2%) do que aquelas que têm o ensino superior (12.5%). Praticamente o mesmo acontece com a escolaridade dos pais, existe uma grande percentagem com o secundário (42.1%) e encontra-se a mesma frequência de pais que têm apenas o 1º ciclo (12.1%) e aqueles que têm o ensino superior (12.1%) (Anexo A).

As profissões dos pais foram classificadas em cinco níveis de acordo com as exigências académicas, remuneração e precariedade, por um júri constituído por 5 elementos. Mais de metade das mães apresenta um nível profissional abaixo de 3 (52.7%) e apenas 19.5% um nível 4 ou superior. O cenário é bastante semelhante com os pais, sendo que 46.2% têm um nível profissional abaixo de 3 e apenas 23.6% um nível 4 ou superior. A percentagem de desempregados e/ou reformados é de 9% no caso das mães e de 15.1% no caso dos pais (Anexo A).

Instrumentos Utilizados

Foram selecionados três instrumentos de avaliação psicológica para esta investigação de acordo com os objetivos pretendidos e por se considerarem serem os mais adequados e pertinente para este estudo: Questionário Sociodemográfico (Anexo C), Inventário de Perspetiva Temporal (IPT) (Anexo D) e o Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) (Anexo E).

Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi concebido para recolher informação para a caracterização dos participantes em relação à idade, género, naturalidade, naturalidade dos pais, profissão dos pais, local de residência, número de irmãos, nota do 1º e 2º período nas diversas disciplinas do 9º ano, número de retenções e autopercepção do aluno em relação ao seu sucesso académico. Este questionário apresenta 16 questões semiabertas de resposta rápida.

Inventário de Perspetiva Temporal – IPT

O Inventário de Perspetiva Temporal (IPT) foi construído no âmbito de um estudo português (Janeiro, 2006) com o objetivo de avaliar as dimensões de perspetiva temporal em estudantes do ensino básico e secundário (Ortuno & Janeiro, 2009). O questionário teve como suporte referências teóricas e conceções da perspetiva temporal de futuro (Nutin & Lens, 1985; Ringle & Savickas, 1983) e uma investigação sobre a constituição da estrutura das três dimensões de orientação temporal (Zimbardo & Boyd, 1999). Os resultados das diversas versões experimentais permitiram a organização da versão final do IPT em quatro subescalas com um total de 32 itens (Janeiro, 2006).

Assim, este Inventário de Perspetiva Temporal (IPT) desenvolvido por Janeiro (2006; 2012) tem como objetivo avaliar as diferentes dimensões da Perspetiva Temporal. O inventário é constituído por 32 itens e integra 4 subescalas: *Orientação de Futuro* com 16 itens avalia o grau da extensão temporal, densidade, clareza, continuidade e otimismo (e.g., “tenho planos definidos para os próximos anos”); *Orientação do Presente* com 8 itens avalia as crenças e atitudes em relação ao presente (e.g., “prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível”); *Orientação do Passado* com 4 itens avalia a atitude em relação ao passado (e.g., penso frequentemente em coisas boas que me aconteceram no passado”) e *Visão Negativa de Futuro* com 4 itens avalia as percepções negativas ou ansiosas em relação ao futuro (e.g. “Caminho para o futuro à deriva não por opção, mas porque não consigo parar”). (Ortuno & Janeiro, 2009 A subescala de *Orientação do Futuro* contém 4 itens que são inversamente codificados (e.g. “Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer”). A escala de resposta é do tipo Likert de 7 pontos, variando de 1 em que a resposta não corresponde à forma como se descreve a 7 em que a resposta, corresponde à descrição muito próxima de si próprio. Quanto mais alta a pontuação maior a concordância com a frase.

A análise das características psicométricas deste instrumento foi realizada com uma amostra de 620 estudantes do 9º e 12º ano num estudo realizado por Janeiro (2006). O instrumento apresenta boas qualidades psicométricas, em que a consistência interna e índices de precisão foram consideradas adequadas em cada subescala, ao qual corresponde um alfa de Cronbach: *Orientação de Futuro* ($\alpha = .86$); *Orientação do Presente* ($\alpha = .76$); *Orientação negativa do Futuro* ($\alpha = .70$). A subescala da *Orientação do Passado* apresenta uma consistência interna mais baixa ($\alpha = .51$) (Janeiro, 2009). A análise da estrutura de agregação dos itens nas subescalas, apresentou uma adequada variabilidade dos resultados sendo de: 45%, 16%, 13% e 6% de variância respetivamente. Permitiu assim identificar quatro fatores explicativos, confirmando a estrutura conceptual com quatro subescalas (Janeiro, 2006).

Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola – QEEE

O questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) –Veiga et al., (2012) é uma versão para a investigação portuguesa, do Student Engagement in School Scale (SEIS), desenvolvido por Lam e Jimerson (2012), no projeto internacional Exploring Student Engagement in School Internationally. Este questionário teve como objetivo medir o envolvimento dos alunos na escola, nas três dimensões: comportamental,

afetiva e cognitiva; e é constituído por um total de 38 itens. Assim, a *Escala de Envolvimento Afetivo* tem 13 itens e refere-se aos sentimentos e reações afetivas dos alunos em relação à sua aprendizagem (e.g., “ gosto da minha escola”); a *Escala de Envolvimento Cognitivo* tem 12 itens e refere-se à quantidade e tipo de estratégias de aprendizagem cognitivas (e.g. “Tento relacionar o que já sei com as matérias que aprendo na escola”);e a *Escala de Envolvimento Comportamental* tem 13 itens e refere-se à participação dos alunos na aprendizagem como: ir à escola, seguir regras, ir às aulas, ser pontual, entregar trabalhos a tempo, dar-se bem e evitar contendas com colegas, professores e outros funcionários (e.g.,” nas aulas estou atento”). A escala de resposta é de 5 pontos sendo o 1 correspondente a total desacordo e o 5 total de acordo. Pontuações mais elevadas traduzem um maior envolvimento escolar.

A análise das características psicométricas foi obtida através de um estudo onde participaram 685 estudantes de 6º, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade de diferentes regiões do País. Foram obtidos resultados através da análise factorial, com *rotação varimax*. Tendo sido identificados três diferentes fatores explicativos com 50,88% da variância total com a seguinte distribuição nos respetivos fatores: Afetivo (36,63%), Cognitivo (7,23%) e Comportamental (7,04%). Esta escala integra 38 itens originais com três dimensões Afetivo, Cognitivo e Comportamental, respetivamente.

A análise em componentes principais apresenta boas qualidades psicométricas, em que a consistência interna e índices de precisão foram consideradas adequadas em cada dimensão, ao qual corresponde um alfa na escala total de (.94) e na subescala da dimensão cognitiva (.92), afetiva (.86) e comportamental (.84).

Procedimento de Recolha de Dados

Todos os procedimentos anteriores nomeadamente a submissão do Requerimento de Aprovação de Projeto de Investigação (RAPI) à Comissão de Deontológica do Concelho Científico da Faculdade de Psicologia e a autorização para a Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) ao Ministério de Educação foram realizados e aprovados.

Para o processo de recolha de dados, foi enviada para a Direção do Agrupamento de Escolas Azevedo Neves e do Agrupamento de Escolas Fernando Namora uma carta de apresentação do presente estudo e um pedido de autorização, para a aplicação dos questionários nas duas escolas selecionadas.

Foi efetuado previamente à aplicação dos instrumentos para a recolha de dados um pedido de autorização formal aos diretores de turma e aos professores das unidades curriculares onde os instrumentos foram aplicados (Anexo F). Foi igualmente enviada uma carta de consentimento informado aos Encarregados de Educação dos alunos para se pronunciarem sobre a participação dos respetivos educandos nesta investigação (Anexo F). Foi efetuada uma exposição em sala de aula dirigida aos alunos sobre os objetivos do estudo, a importância da sua contribuição, o caráter científico, confidencial, voluntário da sua participação e possibilidade de tirar dúvidas, e os dias em que a aplicação iria decorrer (Anexo G). Nas sessões letivas seguintes prosseguiu-se então à aplicação dos instrumentos em contexto de sala de aula, logo no início das sessões com a seguinte sequência: Questionário Sociodemográfico, Inventário de Perspetiva Temporal e o Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola. Foram explicadas as instruções aos participantes, realçando a importância de responderem com sinceridade, e referindo-lhes que não existiam respostas certas ou erradas. Para os alunos que voluntariamente não quisessem ou os pais não tivessem dado o consentimento para o preenchimento dos questionários, foi previamente organizado uma atividade relacionada com a unidade letiva para estes alunos. A sua aplicação teve a duração máxima de 45 minutos, tendo decorrido entre os meses de maio a junho. Em nenhuma situação foi atribuído qualquer tipo de incentivo aos alunos. Após a aplicação dos instrumentos, procedeu-se aos agradecimentos pela colaboração.

Procedimento utilizado para a Análise de dados

Foram adotados vários procedimentos para a análise dos dados. No seguimento dos dados recolhidos, procedeu-se à técnica de análise quantitativa, com base no programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences – IBM SPSS statistic versão 24.

Para a caracterização da amostra foi utilizada a estatística descritiva para o estudo de validação do IPT e QEEE, recorreu-se inicialmente ao estudo descritivo dos itens. Para o estudo da validação do IPT utilizou-se os dados do estudo de validação desta escala realizado por Isabel Janeiro (2006). Para o estudo de validação do QEEE, para além dos dados do estudo da adaptação da escala para Portugal realizada por Veiga, et. al., (2009), realizou-se a análise fatorial exploratória em componentes principais, utilizando uma rotação *Varimax*. A análise da fiabilidade do instrumento foi estudada através do Alfa de Cronbach para os dois instrumentos.

Para o estudo das correlações foram utilizados os coeficientes de correlação de Pearson e Spearman. A medida de correlação de Pearson para medir o grau de correlação de variáveis numéricas e de Spearman para medir a correlação entre duas variáveis não paramétricas ou entre variáveis ordinais e numéricas (Vieira, 2011).

Para a comparação entre médias dos grupos utilizou-se o teste-t e a ANOVA. O teste-t para comparar médias de dois grupos e a ANOVA para comparar médias de mais de 2 grupos (Marôco, 2011). Foram também utilizados o Bonferroni e Scheffri que são métodos gerais usados à posteriori. Quando as diferenças encontradas foram não planeadas, foi utilizado o Sheffri (Day, 1989).

Capítulo III – Resultados

1. Análise das Qualidades Psicométricas do Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE)

Para esta análise os valores omissos, que representavam muito menos de 10% dos dados, foram substituídos pelo valor médio do item em questão.

Para a validade de constructo realizou-se uma análise fatorial exploratória (EFA), que teve como objetivo identificar fatores latentes que expliquem a variância e a covariância num conjunto de indicadores (Moreira, 2009). Assim ao encontrar uma determinada estrutura fatorial na amostra desta investigação permitirá comparar com a estrutura dos fatores apresentados pelo autor no estudo de QEEE, com uma amostra diferente.

1.1. Estatística descritiva ao nível dos itens do QEEE

Para a caracterização da variável *Envolvimento Escolar* foi considerada como referência os cinco valores possíveis da escala de respostas (1 a 5) salientando-se que os valores mais baixos correspondem a um baixo envolvimento e os valores mais altos a um elevado envolvimento.

Verificou-se que todos os itens de QEEE tinham uma média entre 2 e 4, tendo sido encontrada a maior média no item A26 (“sei que serei capaz de aprender a matéria dada nas aulas”) (M=4.02, DP=0.83) e a menor média encontrada no item A10 (“Quando estou nas aulas apenas finjo que estou a trabalhar”) (M = 2.01, DP = 1.12).

Todos os itens apresentaram um coeficiente de variação (desvio-padrão/média) inferior a 0.5 sendo a dispersão dos dados baixa. Deste modo, a média constitui-se como uma boa representação dos mesmos.

Tabela 1

Resultado da análise descritiva dos Itens do QEEE.

Itens	M	DP	Assimetria	Curtose	Itens	M	DP	Assimetria	Curtose
A1	3.76	.90	-.55	.67	A20	3.47	1.24	-.38	-.78
A2	3.62	.94	-.07	-.65	A21	4.01	.98	-1.15	1.55
A3	3.62	.97	-.37	-.26	A22	2.68	1.37	.32	-1.11
A4	3.48	.98	-.22	-.31	A23	3.46	.99	.08	-.50
A5	3.33	1.04	-.08	.83	A24	2.76	1.24	.16	-.84
A6	3.58	1.04	-.22	.34	A25	3.58	1.11	-.44	-.47
A7	4.03	.84	-.26	.97	A26	4.02	.83	-.38	-.67
A8	3.28	.95	-.10	.03	B1	3.55	.93	-.56	.64
A9	2.33	1.17	.58	-.44	B2	3.29	1.13	-.25	-.48
A10	2.01	1.12	1.12	.63	B3	3,36	1.14	-.13	-.84
A11	3.42	1.11	-.48	-.17	B4	3.11	1.09	-.27	-.46
A12	3.05	1.31	-.23	-1.10	B5	3.39	1.02	-.23	-.32
A13	3,24	1.17	-.22	-.38	B6	3.47	.97	-.20	-.25
A14	3.47	1.11	-.42	-.30	B7	3.44	.96	-.25	-.03
A15	2.30	1.12	.59	-.34	B8	3.34	1.00	-.14	-.42
A16	3.35	1.11	-.20	-.56	B9	3.34	1.01	-.26	-.23
A17	3.29	1.12	-.19	-.29	B10	3.45	1.02	-.30	-.22
A18	3.17	1.04	-.12	-.14	B11	3.20	.94	.02	-.11
A19	3.23	.98	.04	-.34	B12	3.14	1.08	-.07	-.33

Nota. N=152. A e B = Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) parte A e parte B. A escala de resposta é de 1 a 5. Em que 1 corresponde a total de desacordo e 5 a total de acordo.

Dos 38 itens do QEEE uma grande maioria apresentou um valor de assimetria negativo, sendo o mais alto o do item A21 (- 1.15) e o mais baixo o dos itens A2 e B12 (-.73). No entanto, como os valores não se afastaram muito de zero percebeu-se que existiu

um muito ligeiro e insignificativo enviesamento à direita dos dados, sendo a distribuição simétrica (Laureano & Botelho, 2010). Apenas oito itens apresentaram um valor de assimetria positivo, sendo o mais alto o do item A10 (1.20) e o mais baixo o do item B11 (.02). Mas, mais uma vez, como os valores não se afastaram muito de zero existiu um ligeiro e insignificativo enviesamento à esquerda nestes itens, sendo a distribuição aproximadamente simétrica (Laureano & Botelho, 2010). Nos itens encontrou-se também valores positivos e negativos de curtose, mas, quase todos muito próximos de zero, sendo o valor mais elevado encontrado no item A21 (1.55). Assim, percebeu-se que a distribuição era aproximadamente normal (Laureano & Botelho, 2010).

1.2. Validade de Constructo.

Foi realizado uma análise fatorial exploratória do QEEE com o objetivo de identificar a estrutura dimensional nesta amostra em comparação com a amostra utilizada no estudo da análise psicométrica efetuada pelo autor. Numa primeira análise percebeu-se a necessidade de retirar três dos itens (item A6, A15 e A18) por terem pesos fatoriais iguais ou demasiado idênticos, simultaneamente, em dois fatores, não se percebendo uma contribuição clara e distinta para um só fator e o item B3 por ter um valor de comunalidade inferior a 0.4 (Anexo H). Numa segunda análise fatorial o item A21 mostrou um valor de comunalidade inferior a 0.4 e um peso fatorial inferior a .35, em todos os fatores (Anexo I), parecendo não contribuir grandemente para nenhum. Desta forma, decidiu-se realizar uma terceira análise fatorial sem este item (Anexo J), que demonstrou uma boa adequabilidade dos dados à realização desta análise ($KMO = .84$; $\chi^2_{(528)} = 2400.82, p < 0.001$). Tendo em conta o critério do Scree Plot e da variância explicada, a solução mais adequada mostra ser a de sete fatores, que explica 61.66% da variância total. O peso fatorial mais baixo é de .45 no item A25, tal como se pode observar na tabela 2.

Esta análise apontou para uma primeira dimensão, que explica 16.51% da variância (Tabela 2), com uma forte e positiva contribuição do item B9 (“Tento perceber como as coisas que aprendo na escola se relacionam umas com as outras”), B10 (“Tento relacionar o que já sei com coisas que estou a tentar aprender na escola”), B7 (“Quando estou a aprender coisas para a escola tento associá-las ao que aprendi noutras aulas sobre a mesma coisa ou coisas semelhantes”), B5 (“Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudar a compreender os conceitos importantes que aprendo na escola”), B12 (“Quando estudo, tento combinar de formas novas os diferentes elementos da matéria”),

B8 (“Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as coisas que estou a aprender na escola e as coisas que já sei”), B2 (“Quando estudo tento perceber como é que a informação pode ser útil no dia a dia”), B6 (“Quando estou a aprender coisas tento ver como é que encaixam com outras coisas que já sei”) e uma contribuição negativa do item B11 (“Tento pensar nos temas e decidir o é suposto aprender dele, mais do que aprender apenas com a leitura desses temas”) B1 (“Quando estudo, tento perceber melhor a matéria relacionando-a com coisas que já sei”) e B4 (“Quando estudo, tento relacionar o que estou a aprender com a minha própria experiência”).

A segunda dimensão, que explica 10.04% da variância (Tabela 2), tem a contribuição do item A4 (“Nas aulas trabalho o melhor que posso”), A14 (“Quando estou nas aulas distraio - me”), A8 (“Estou com atenção nas aulas”), A16 (“Quando tenho dificuldades em perceber um problema, não desisto até o compreender”), A2 (“Esforço me muito para ter bons resultados na escola”), A25 (“Vou receber uma boa nota nesta turma depois de trabalhar bastante”).

Para a terceira dimensão, que explica 8.48 % da variância (Tabela 2), contribuem positivamente os itens A13 (“Estou orgulhoso por pertencer a esta escola”), A11 (“Gosto da minha escola”) e A17 (“Estou feliz por estar na escola”).

Na quarta dimensão que explica 8.42 % da variância (Tabela 2) contribuindo positivamente para os itens A3 (“Penso que o que estamos a aprender na escola é interessante”), A7 (“Gosto de aprender coisas novas”), A5 (“Gosto do que estou a aprender na escola”) e A1 (“Estou muito interessado em aprender”).

A quinta dimensão que explica 6.53 % da variância (Tabela 2) contribui os itens A24 (“Tenho um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola”), A20 (“Sou um participante ativo nas atividades escola, desportivas ou outras”) A22 (“Fui voluntário para ajudar em atividades da escola, desportivas ou outras”).

A penúltima e sexta dimensão, explica 6.47% da variância (Tabela 2), integra três itens, o item A19 (“Penso frequentemente nas coisas boas que me aconteceram no passado”), A26 (“Sei que serei capaz de aprender a matéria dada na escola”) e o A23 (“Sei como fazer um excelente trabalho nos problemas e tarefas propostas na turma”).

A sétima e última dimensão, integra também três itens, o item A9 (“Penso que aprender é aborrecido”), A12 (“Na escola faço apenas o suficiente para ir passando”) e A10 (“Quando estou nas aulas finjo apenas que estou a trabalhar”).

O item A14 (“Quando estou nas aulas distraio-me”) teve de ser recodificado, invertendo os valores da escala de resposta, para as análises posteriores.

Tabela 2

Análise fatorial exploratória dos itens do QEEE com rotação Varimax

	Fator 1		Fator 2		Fator 3		Fator 4		Fator 5		Fator 6		Fator 7	
B9	.72		A4	.73	A13	.90	A3	.79	A24	.73	A19	.75	A9	.68
B10	.72		A14	-.73	A11	.90	A7	.68	A20	.70	A26	.58	A12	.66
B7	.71		A8	.66	A17	.87	A5	.66	A22	.69	A23	.54	A10	.62
B5	.71		A16	.62			A1	.58						
B12	.70		A2	.58										
B8	.65		A25	.45										
B2	.63													
B6	.62													
B11	.60													
B1	.56													
B4	.49													
Valor	5.45		3.31		2.8		2.78		2.15		2.13		1.72	
Próprio														
%	16.51		10.04		8.48		8.42		6.53		6.47		5.21	
Variância														

Nota. N= 152. Rotação Convergiu em 14 iterações. A e B = Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) parte A e parte B.

1.3. Fiabilidade.

A fiabilidade do instrumento foi medida através da consistência interna. Os índices de precisão do QEEE variaram entre ($\alpha = .59$ e $\alpha = .91$), apresentando valores considerados elevados e outros moderados (Tabela 3). As escalas *Cognitiva* e *Gosto pela Escola* apresentaram valores elevados ($\alpha = .89$ e $\alpha = .91$) e o *Empenho na Aprendizagem* e *Gosto por Aprender* mostraram ter uma boa consistência interna ($\alpha = .80$). Já as escalas de *Empenho na Escola*, *Autoeficácia* e *Desinteresse* apresentaram uma consistência interna mais reduzida, mas ainda assim aceitável ($\alpha = .71$, $\alpha = .67$ e $\alpha = .59$).

Podemos ainda observar na Tabela 3 que a média mais elevada é na dimensão *Gosto pela Aprendizagem* ($M = 3.67$, $DP = 1.04$) e a menor média é na dimensão *Desinteresse* ($M = 2.46$, $DP = 0.89$).

Tabela 3

Médias, Desvios-Padrão e Alfas de Cronbach das dimensões do QEEE.

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Alfas
Cognitiva	3.30	.70	1.09	5.00	.89
Empenho na Aprendizagem	3.31	.73	1.17	5.00	.80
Gosto por Aprender	3.67	1.04	1.50	5.00	.80
Gosto pela Escola	3.32	1.02	1.00	5.00	.91
Empenho na Escola	2.97	1.02	1.00	5.00	.71
Autoeficácia	3.57	.73	1.67	5.00	.67
Desinteresse	2.46	.89	1.00	5.00	.59

Nota. N= 152. Questionário de Envolvimento de Estudantes na Escola – QEEE. A escala de resposta é de 1 a 5. Em que 1 corresponde a total de desacordo e 5 a total de acordo.

1.4. Correlações entre as subescalas do QEEE

De todas as dimensões, foi o *Gosto pela Escola* que apresentou correlações mais fracas com as restantes (Tabela 4). Esta dimensão mostrou ter uma correlação positiva moderadamente fraca, mas muito significativa com as subescalas *Cognitiva* ($r = .24$, $p = .003$), *Gosto por Aprender* ($r = .256$, $p < .001$) e *Empenho na Escola* ($r = .28$, $p < .001$). Existiu ainda uma correlação positiva, mas fraca com a dimensão *Empenho na Aprendizagem* ($r = .18$, $p = .31$). É de salientar que esta dimensão não se mostrou significativamente correlacionada com a *Autoeficácia* ($r = .15$, $p = .059$) nem com o *Desinteresse* ($r = -.01$, $p = .89$).

Por outro lado, e como já se antevia, a dimensão *Desinteresse* correlacionou-se de forma negativa com todas as dimensões, à exceção da anteriormente mencionada. As correlações mais altas foram com o *Empenho na Aprendizagem* ($r = -.41$, $p < .001$) e com o *Gosto por Aprender* ($r = -.41$, $p < .001$) e as mais reduzidas foram com a dimensão *Cognitiva* ($r = -.25$, $p = .002$), *Empenho na Escola* ($r = -.22$, $p = .007$) e *Autoeficácia* ($r = -.30$, $p < .001$).

Constatou-se que a dimensão *Cognitiva* apresentou uma correlação positiva moderada e muito significativa com as dimensões *Empenho na Aprendizagem* ($r = .42$, $p < .001$), *Gosto por Aprender* ($r = .51$, $p < .001$), *Empenho na Escola* ($r = .40$, $p < .001$) e *Autoeficácia* ($r = .54$, $p < .001$).

A subescala *Empenho na Aprendizagem* apresentou uma correlação com as subescalas *Gosto por Aprender* ($r = .53$, $p < .001$), *Empenho na Escola* ($r = .35$, $p < .001$) e *Autoeficácia* ($r = .45$, $p < .001$) positiva moderada e muito significativa.

Da mesma forma, a dimensão *Gosto por Aprender* apresentou uma correlação moderada, positiva e muito significativa com as subescalas *Empenho na Escola* ($r = .40$, $p < .001$) e *Autoeficácia* ($r = .43$, $p < .001$).

E, por último, a subescala *Empenho na Escola* demonstrou ter uma correlação positiva, moderada e muito significativa com a *Autoeficácia* ($r = .26$, $p = .01$).

Tabela 4

Matriz de correlações entre as subescalas do QEEE.

	1	2	3	4	5	6	7
1 Cognitiva	1						
2 Empenho na Aprendizagem	.42**	1					
3 Gosto por Aprender	.51**	.53**	1				
4 Gosto pela Escola	.24**	.18*	.26**	1			
5 Empenho Escola	.40**	.35**	.40**	.28**	1		
6 Autoeficácia	.54**	.45**	.43**	.15	.26**	1	
7 Desinteresse	-.25**	-.41**	-.41**	-.01	-.22**	-.30**	1

Nota. N=152. QEEE = Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola. * Significativo a $p < 0.05$;

** Significativo a $p < 0.01$

2. Análise do Inventário de Perspetiva Temporal (IPT)

Tendo em conta que as características psicométricas do Inventário de Perspetiva Temporal (IPT) já foram amplamente estudadas em diferentes amostras da população em causa, nesta secção apenas se fará uma análise descritiva ao nível dos itens e das dimensões do instrumento.

À semelhança do que aconteceu no estudo do instrumento anterior, os valores omissos, que representavam muito menos de 10% dos dados, foram substituídos pelo valor médio do item em questão.

Os itens 12 (“Tenho poucas ideias sobre o quero fazer no Futuro”), 20 (“Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar”), 22 (“Não gosto de me imaginar num futuro distante”), e 24 (“Tenho uma vaga ideia do que irei fazer no futuro”) foram recodificados, visto serem itens inversos.

2.1. Estatística descritiva ao nível dos itens do IPT

Para a caracterização da variável perspectiva temporal foi considerada como referência os sete valores possíveis da escala de respostas (1 a 7) salientando-se que os valores mais altos correspondem a uma maior concordância com o conteúdo do item.

Constatou-se que todos os itens do IPT tinham uma média entre 3 e 6, tendo sido encontrada a maior média no item 8 (“Penso que está tudo ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro”) ($M=5.81$. $DP=1.51$) e a menor média no item 9 (“Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro”) ($M=2.58$. $DP=1.91$).

A maioria dos itens apresentou um coeficiente de variação (desvio-padrão/média) inferior a 0.5 sendo a dispersão dos dados baixa. Deste modo, a média constitui-se como uma boa representação dos mesmos. Ainda assim dez dos itens (item 2, 5, 7, 9, 17, 20, 23, 25 e 27) apresentaram um coeficiente de variação entre o valor 0.50 e 0.69, o que indica uma relativa dispersão nas respostas a estes itens e a média terá de ser interpretada com cautela.

Dos 32 itens do IPT a maioria apresentou um valor de assimetria negativo, sendo o mais alto o do item 8 (- 1.33) e o mais baixo o do item 4 (-.02). No entanto, como os valores não se afastaram muito de zero percebeu-se que existia um muito ligeiro e insignificativo enviesamento à direita destes itens, sendo a distribuição simétrica (Laureano & Botelho, 2010). Doze dos itens apresentaram um valor de assimetria positivo, sendo o mais alto o do item 9 (1.05) e o mais baixo o do item 31 (.04). Mas, mais uma vez, como os valores não se afastaram muito de zero, existiu um ligeiro e insignificativo enviesamento à esquerda nestes itens, sendo a distribuição aproximadamente simétrica (Laureano & Botelho, 2010). Os valores de curtose foram maioritariamente negativos, sendo o valor mais alto o do item 23 (-1.57) e o mais reduzido o do item 4 (-.04). Assim, percebe-se que a distribuição é aproximadamente normal (Laureano & Botelho, 2010).

Tabela 5

Resultado da análise descritiva dos Itens do IPT.

Itens	M	DP	Assimetria	Curtose	Itens	M	DP	Assimetria	Curtose
1	4.51	1.47	-.27	-.22	17	3.06	1.75	.68	-.40
2	3.00	2.07	.66	-.91	18	4.59	1.95	-.23	-1.19
3	4.83	1.75	-.38	-.78	19	4.45	1.77	-.24	-.77
4	4.14	1.87	-.02	-.06	20	3.21	2.00	-.65	-.84
5	3.19	2.19	.54	-1.11	21	4.39	1.10	-.11	-1.16
6	4.74	1.62	-.33	-.49	22	4.59	1.81	.20	-.96
7	4.24	2.19	-.13	-1.34	23	4.32	2.38	-.18	-1.57
8	5.81	1.51	-1.33	1.15	24	4.03	1.95	.10	-1.14
9	2.58	1.91	1.05	-.04	25	3.42	1.89	.26	-1.08
10	4.45	1.92	-.24	-1.10	26	4.53	1.85	-.72	-1.22
11	4.72	1.95	-.40	-1.04	27	2.74	1.88	.87	-.35
12	4.59	1.90	.26	-1.08	28	5.18	1.64	-.59	-.47
13	3.81	1.10	.14	-1.21	29	5.29	1.60	-.83	.08
14	4.30	1.78	-.09	-.86	30	4.32	1.77	-.21	-.75
15	5.35	1.62	-.65	-.36	31	4.05	1.87	.04	-1.07
16	3.33	1.68	.42	-.44	32	4.83	1.77	-.34	-.87

Nota. N = 152. IPT = Inventário de Perspetiva Temporal. A escala de resposta de 1 a 7. Em que 1 não corresponde nada à forma como me descrevo e 7 corresponde a uma descrição muito próxima de mim próprio. Os itens 12, 20, 22 e 24 foram recodificados, invertendo os valores da escala de resposta.

2.2. Estatística descritiva ao nível das dimensões do IPT

As dimensões do IPT foram criadas através da média do conjunto dos itens que a literatura descreve como fazendo parte duma mesma dimensão.

Os resultados mostraram que as médias mais elevadas foram a de *Futuro* (M = 4.60, DP = .96) e a do *Passado* (M = 4.47, DP = 1.34), revelando que estes participantes, de forma geral, encontram-se mais orientados para estas zonas temporais. A menor média foi a da dimensão do *Futuro Ansioso* (M = 2.96, DP = 1.44).

O coeficiente de variação (desvio-padrão/média) foi inferior a 0.5 nas quatro subescalas, sendo a dispersão dos dados baixa. Deste modo, a média constitui-se como uma boa representação dos mesmos.

Os valores de assimetria e curtose destas subescalas estavam bastante próximos de zero, mostrando que a distribuição destas variáveis é aproximadamente normal (Laureano & Botelho, 2010).

Relativamente à fiabilidade, é possível verificar que os valores oscilaram bastante, tendo tanto valores pouco satisfatórios como bons. A orientação temporal de futuro e presente apresentaram uma boa consistência interna ($\alpha=.84$ e $\alpha=.79$) e a orientação da visão ansiosa do futuro apesar de ter um valor mais reduzido, apresentou uma consistência satisfatória ($\alpha=.74$). No entanto, a subescala de orientação para o passado apresentou uma consistência interna pouco satisfatória ($\alpha=.50$).

Já no que concerne às correlações entre as dimensões, verificou-se que o *Futuro* tem uma relação negativa, moderada e muito significativa com o *Presente* ($r = -.44$, $p < .001$) e com o *Futuro Ansioso* ($r = -.42$, $p < .001$).

A subescala *Presente* correlacionou-se de forma moderada, positiva e significativa com a de *Futuro Ansioso* ($r=.47$, $p < .001$) e no mesmo sentido, mas de forma mais fraca com o *Passado* ($r=.25$, $p < .001$).

Já a subescala do *Passado* apresentou uma correlação com a de *Futuro Ansioso* positiva e significativa, mas fraca ($r=.16$, $p=.05$).

Por último, é de salientar que não existiu correlação entre o *Futuro* e o *Passado* ($r= -.02$, $p=.84$).

Tabela 6

Análise descritiva a nível das dimensões do IPT, correlações e alfas de cronbach

Subescalas	1	2	3	4	Média	DP	Assimetria	Curtose	Alfa
1 Futuro	1				4.60	.96	-.10	.44	.84
2 Presente	-.44**	1			3.92	1.19	.24	.05	.79
3 Passado	-.02	.25**	1		4.47	1.34	-.04	-.42	.50
4 Futuro Ansioso	-.42**	.47**	.16*	1	2.96	1.44	.59	-.18	.74

Nota. N=152. IPT = Inventário de Perspetiva Temporal. *Significativo a $p < 0.05$; **significativo a $p < 0.01$.

3. Correlações entre as dimensões do IPT e do QEEE

A perspetiva temporal de *Futuro* correlacionou-se de forma positiva, moderada e muito significativa com quase todas as dimensões do QEEE, sendo a mais forte com a dimensão *Cognitiva* ($r = .42$, $p < .001$). Esta orientação temporal mostrou-se, contudo, tal como esperado, correlacionada de forma negativa com o *Desinteresse* ($r = -.25$, $p = .002$).

Por outro lado, a orientação temporal de *Presente* não se mostrou correlacionada com nenhuma dimensão do QEEE, exceto com o *Desinteresse*, com o qual apresentou uma correlação moderada, positiva e muito significativa ($r = .35$, $p < .001$). Da mesma forma, o *Futuro Ansioso* correlacionou-se com idêntica magnitude apenas com o *Desinteresse* ($r = .34$, $p < .001$).

Por último, a orientação para o *Passado* apenas se mostrou correlacionada de forma positiva e significativa com uma das dimensões do QEEE, a dimensão *Cognitiva*, mas a relação foi fraca ($r = .17$, $p = .03$).

Tabela 7

Matriz de correlações entre as subescalas do IPT e as do QEEE.

	Futuro	Presente	Passado	Futuro Ansioso
Cognitiva	.42**	-.01	.17*	.03
Empenho Aprendizagem	.26**	.00	.05	-.09
Gosto por Aprender	.35**	-.16	.11	-.05
Gosto pela Escola	.12	-.01	.05	-.02
Empenho Escola	.37**	-.071	-.08	-.12
Auto Eficácia	.28**	-.04	.06	-.02
Desinteresse	-.25**	.35**	-.13	.34**

Nota. N=152. IPT = Inventário de Perspetiva Temporal. QEEE = Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola. * Significativo a $p < 0.05$; ** significativo a $p < 0.01$.

4. Correlação entre o Sucesso Académico e as dimensões do QEEE e do IPT

Os resultados demonstraram que não existe nenhuma correlação entre as dimensões do IPT e o Sucesso Académico (média das notas do 1º e 2º período).

Já no que concerne às dimensões do QEEE, percebeu-se que o *Empenho na Aprendizagem* ($r = .32$, $p < .001$), a *Autoeficácia* ($r = .30$, $p < .001$) e a dimensão *Cognitiva* ($r = .27$, $p < .001$) correlacionam-se de forma significativa, moderada e positiva com o sucesso académico dos alunos. Também a dimensão *Desinteresse* se correlaciona com as notas escolares, mas de forma negativa ($r = -.30$, $p < .001$).

Tabela 8

Matriz de correlações entre o sucesso académico e as subescalas do IPT e do QEEE.

	Sucesso Académico (1º e 2º Períodos)
Futuro	.05
Presente	-.08
Passado	.00
Futuro Ansioso	-.08
Cognitiva	.27**
Empenho na Aprendizagem	.32**
Gosto pela Aprendizagem	.12
Gosto pela Escola	.04
Empenho na Escola	.03
Autoeficácia	.30**
Desinteresse	-.30**

Nota. N=147. IPT = Inventário de Perspetiva Temporal. QEEE = Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola. ** Significativo a $p < 0.01$.

5. Comparações entre Grupos de Participantes

5.1. Comparação entre as Escolas no IPT e QEEE

As escolas apenas diferiram de forma significativa na dimensão *Gosto pela Escola* do QEEE ($t_{(150)} = 2.58$, $p=.01$). Os alunos da Azevedo Neves apresentaram, em média, um maior gosto pela escola ($M=3.55$, $DP=.94$) do que a escola Fernando Namora ($M=3.12$, $DP=1.09$). Nas restantes dimensões do QEEE não foram encontradas quaisquer diferenças significativas entre as escolas, tal como aconteceu em todas as dimensões do IPT (Tabela 9).

5.2. Comparação das Minorias Étnicas no QEEE e IPT

Verificou-se que o facto de o participante ser ou não uma minoria étnica influencia a orientação temporal para o passado ($F_{(2, 147)} = 6.23$, $p=.003$), mas o mesmo não se verifica com as outras dimensões do IPT (Tabela 10). Testes à posteriori (Tabela 11) demonstraram que os participantes portugueses apresentam uma média mais elevada de orientação para o presente ($M = 4.20$, $DP = 1.10$) do que os não portugueses ($M = 3.44$, $DP = 1.21$), mas essa orientação não é significativamente diferente dos portugueses de ascendência estrangeira ($M = 3.79$, $DP = 1.15$).

Tabela 9

Comparação entre as escolas Azevedo Neves (AN) e Fernando Namora (FN) nas dimensões do QEEE e IPT.

Dimensões	Escolas	N	Média	D.P.	Teste t
Cognitiva	AN	70	3.28	.66	-.95
	FN	82	3.39	.74	
Empenho	AN	70	3.23	.67	-1.22
	FN	82	3.38	.77	
Aprendizagem	AN	70	3.74	.72	.86
	FN	82	3.63	.73	
Gosto pela Escola	AN	70	3.55	.94	2.58**
	FN	82	3.12	1.09	
Empenho na Escola	AN	70	3.02	.87	.56
	FN	82	2.93	1.14	
Autoeficácia	AN	70	3.49	.65	-1.29
	FN	82	3.64	.78	
Desinteresse	AN	70	2.50	.75	.50
	FN	82	2.43	1.01	
Futuro	AN	70	4.59	.81	-.33
	FN	82	4.59	1.07	
Presente	AN	70	3.82	1.06	-.95
	FN	82	4.00	1.29	
Passado	AN	70	4.34	1.26	-1.10
	FN	82	4.58	1.40	
Futuro Ansioso	AN	70	3.02	1.26	.51
	FN	82	2.90	1.58	

Nota. IPT = Inventário de Perspetiva Temporal. QEEE = Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola. ** Significativo a $p < 0.01$.

Relativamente às dimensões do QEEE, percebeu-se que o facto de o participante ser ou não uma minoria étnica influencia o *Gosto pela Aprendizagem* ($F_{(2, 147)} = 9.81$, $p < .001$), mas o mesmo não se verifica com as outras dimensões do QEEE. Testes à posteriori (Tabela 11) mostraram que os não portugueses tinham um gosto pela aprendizagem ($M = 4.06$, $DP = .62$) significativamente superior aos portugueses ($M = 3.55$, $DP = .72$) e aos portugueses de ascendência estrangeira ($M = 3.43$, $DP = .71$).

Tabela 10

Médias das dimensões do IPT tendo em conta as Minorias Étnicas.

IPT	Nacionalidade	N	Média	D.P.	Mín	Máx	F
Futuro	Portuguesa	76	4.54	.95	1.25	6.50	1.86
	Não Portuguesa	42	4.84	.99	2.44	6.81	
	Ascendência Estrangeira	32	4.45	.94	2.06	6.31	
Presente	Portuguesa	76	4.20	1.10	1.63	7.00	6.23**
	Não Portuguesa	42	3.44	1.21	1.13	7.00	
	Ascendência Estrangeira	32	3.79	1.15	1.75	7.00	
Passado	Portuguesa	76	4.53	1.32	1.25	7.00	.42
	Não Portuguesa	42	4.32	1.28	1.00	7.00	
	Ascendência Estrangeira	32	4.56	1.43	2.00	7.00	
Futuro	Portuguesa	76	2.87	1.42	1.00	7.00	.23
Ansioso	Não Portuguesa	42	2.97	1.39	1.00	6.00	
	Ascendência Estrangeira	32	3.07	1.54	1.00	7.00	

Nota. IPT = Inventário de Perspetiva Temporal. A escala de resposta dos itens das dimensões é de 1 a 7. Em que 1 não corresponde nada à forma como me descrevo e 7 corresponde a uma descrição muito próxima de mim próprio. O teste realizado foi a Anova. ** Significativo a $p < 0.01$.

Tabela 11

Testes das diferenças entre as médias na dimensão do Presente e Gosto pela Aprendizagem de acordo com a variável minorias étnicas.

	F	Sig.	Minorias Étnicas	Diferença de Médias (DM)
Presente	6.23	.003	Português - Não Português	.77**
			Português - Ascendência não portuguesa	.42
			Não Português - Ascendência não portuguesa	-.35
Gosto pela Aprendizagem	9.81	.000	Português - Não Português	-.51**
			Português - Ascendência não portuguesa	.12
			Não Português - Ascendência não portuguesa	.63**

Nota. Teste *post-hoc* utilizado: Bonferroni. ** Significativo a $p < 0.01$.

Tabela 12

Médias das dimensões do QEEE tendo em conta as Minorias Étnicas.

Dimensões	Nacionalidade	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	F
Cognitiva	Portuguesa	76	3.34	.74	1.09	4.28	.34
	Não Portuguesa	42	3.39	.68	2.00	5.00	
	Ascendência	32	3.25	.69	2.09	4.64	
	Estrangeira						
Empenho	Portuguesa	76	3.27	.74	1.17	5.00	2.51
Aprendiz.	Não Portuguesa	42	3.52	.70	2.00	5.00	
	Ascendência	32	3.17	.69	1.50	4.50	
	Estrangeira						
Gosto pela Aprendiz.	Portuguesa	76	3.55	.72	1.50	5.00	9.81**
	Não Portuguesa	42	4.06	.62	2.50	5.00	
	Ascendência	32	3.43	.71	2.00	4.75	
	Estrangeira						
Gosto pela Escola	Portuguesa	76	3.27	1.00	1.00	5.00	1.06
	Não Portuguesa	42	3.51	1.09	1.00	5.00	
	Ascendência	32	3.19	.98	1.00	5.00	
	Estrangeira						
Empenho na Escola	Portuguesa	76	2.87	1.06	1.00	5.00	1.07
	Não Portuguesa	42	3.16	.93	1.00	5.00	
	Ascendência	32	2.96	1.03	1.00	5.00	
	Estrangeira						
Autoeficácia	Portuguesa	76	3.62	.74	2.00	5.00	3.09
	Não Portuguesa	42	3.69	.68	2.33	5.00	
	Ascendência	32	3.29	.72	1.67	5.00	
	Estrangeira						
Desinteresse	Portuguesa	76	2.58	.95	1.00	5.00	2.60
	Não Portuguesa	42	2.20	.75	1.00	4.33	
	Ascendência	32	2.46	.92	1.00	4.33	
	Estrangeira						

Nota. QEEE = Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola. A escala de resposta dos itens das dimensões é de 1 a 5. Em que 1 corresponde a total de desacordo e 5 a total de acordo. O teste realizado foi a Anova. ** Significativo a $p < 0.01$.

5.3. Comparação entre sexos no IPT e QEEE.

Das dimensões do IPT, apenas a orientação para o passado diferiu segundo o sexo dos participantes ($t_{(143)} = -2.81$, $p = .039$). O que se verificou é que as raparigas apresentam uma maior orientação para o passado ($M = 4.72$) do que os rapazes ($M = 4.25$).

Já das sete dimensões do QEEE, apenas a dimensão de *Desinteresse* se mostrou diferente consoante o sexo dos participantes ($t_{(143)} = -2.80$, $p = .006$). Os resultados apontam para que os alunos do sexo masculino tenham um maior nível de desinteresse ($M = 2.66$, $DP = .84$) do que os do sexo feminino ($M = 2.25$, $DP = .94$) (Tabela 13).

Tabela 13

Testes das diferenças entre as médias do IPT e QEEE segundo o sexo.

Dimensões	Sexo	N	Média	D.P.	Teste-t
Futuro	Feminino	71	4.67	1.01	.47
	Masculino	74	4.60	.91	
Presente	Feminino	71	3.75	1.23	-1.37
	Masculino	74	4.02	1.12	
Passado	Feminino	71	4.72	1.33	2.09*
	Masculino	74	4.25	1.34	
Futuro Ansioso	Feminino	71	2.92	1.52	-.68
	Masculino	74	3.08	1.39	
Cognitiva	Feminino	71	3.39	.75	.45
	Masculino	74	3.34	.67	
Empenho Aprendizagem	Feminino	71	3.36	.82	.70
	Masculino	74	3.27	.64	
Gosto pela Aprendizagem	Feminino	71	3.70	.74	.14
	Masculino	74	3.68	.73	
Gosto pela Escola	Feminino	71	3.35	.94	.24
	Masculino	74	3.31	1.15	
Empenho na Escola	Feminino	71	3.04	1.04	.33
	Masculino	74	2.98	1.00	
Autoeficácia	Feminino	71	3.68	.77	1.54
	Masculino	74	3.50	.70	
Desinteresse	Feminino	71	2.25	.94	-2.80**
	Masculino	74	2.66	.84	

Nota. IPT = Inventário de Perspetiva Temporal. QEEE = Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola. * Significativo a $p < 0.05$; ** significativo a $p < 0.01$.

Capítulo IV – Discussão

A realização deste estudo teve como objetivo pesquisar a relação entre a perspetiva temporal e o envolvimento na escola de alunos do 9º ano pertencentes a minorias étnicas de ambientes socioeconómicos desfavorecidos. Foram selecionados três instrumentos de avaliação psicológica para esta investigação de acordo com os objetivos pretendidos: Questionário Sociodemográfico, Inventário de Perspetiva Temporal (IPT) (Janeiro, 2006) e o Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) (Veiga et al. 2012). A análise dos resultados obtidos permitiu retirar diversas conclusões em relação às características sociodemográficas dos participantes e características psicométricas dos instrumentos selecionados, e permitiu estabelecer relações entre as variáveis estudadas e sobre o seu valor preditivo.

Começando pelos dados sociodemográficos, a distribuição dos estudantes na Escola Fernando Namora é apenas de 18.3% de não portugueses e na Escola Azevedo Neves é de 39.7%. Quanto aos estudantes de ascendência estrangeira é de 15.9% na Escola Fernando Namora e 27.9% na Escola Azevedo Neves. Assim, podemos concluir que os estudantes das minorias étnicas não estão distribuídos de forma equitativa nas escolas do mesmo concelho. Segundo alguns autores, os estudantes imigrantes apresentam fraco desempenho escolar, dificuldade no acesso a uma educação de maior qualidade, e menos predisposição para frequentar o ensino pré-escolar, tendem a frequentar estabelecimentos de ensino com maior concentração de minorias étnicas de contextos socioeconómicos desfavorecidos e são mais suscetíveis ao abandono escolar (Ramos, 2010; OCDE, 2010; Seabra, Mateus, Rodrigues & Nico, 2011). A distribuição equitativa nas escolas é desejável na medida em que possibilita amizades entre estudantes de etnias diferentes e podem contribuir para resultados positivos a vários níveis, incluindo resultados académicos, maior sociabilização, aceitação e menor rejeição entre pares e maior adaptação escolar (Parker, Rubin, Erath, Wojlawowicz & Buskirk, 2006). Estas amizades podem ser utilizadas como um meio para reduzir o preconceito e discriminação e serem um fator preventivo para problemas psicossociais (Kawabata & Crick, 2015).

Neste estudo, constatou-se ainda a existência de uma elevada taxa de retenção nos jovens estudantes. Vários autores (Bordien & Passeron, 1985; Pires, Fernandes & Formosinho, 1991) consideram que os fatores socioculturais podem ser a causa do insucesso escolar, tendo por base características como a cultura, o meio ambiente e o nível económico da família. As causas de insucesso escolar são múltiplas, mas muitas delas relacionam-se com fatores ligados ao próprio aluno e ao nível socioeconómico, cultural

e o nível de escolaridade da sua família (Pereira & Martins, 1987; Martins 2003). Botelha (1993) realça que o insucesso escolar e o abandono precoce no sistema de ensino são mais acentuados nos grupos étnicos.

A caracterização da amostra permitiu observar que a autopercepção apresentada pelos participantes sobre o seu desempenho escolar é superior aos resultados académicos do 1º e 2º período. Alguns autores referem que estes alunos podem apresentar uma autoestima mais baixa (Bracey & Umaña-Taylor, 2004; Umaña-Taylor, Vargas-Chanes, Garcia & Gonzales-Backen, 2008; Umaña-Taylor & Shin, 2007). No entanto, Kerns (2003) refere que existem pessoas que desejam de tal forma ser aceites por outros que não admitem sentimentos desagradáveis em relação a si mesmos para não serem rejeitados. Isto poderá explicar a sobreavaliação que os participantes deste estudo fizeram do seu desempenho académico.

Como já foi anteriormente mencionado, um dos instrumentos aplicados foi o QEEE. Este serviu para avaliar o envolvimento escolar dos alunos e foi realizado o estudo de validade da escala antes de se prosseguir com as restantes análises que permitiam a testagem das hipóteses. Percebeu-se que os itens, na presente amostra, se dividem em sete dimensões: *Cognitiva, Empenho na Aprendizagem, Gosto por Aprender, Gosto pela Escola, Empenho na Escola, Autoeficácia e Desinteresse*. O autor da escala utilizando os mesmos itens conseguiu uma divisão apenas em três dimensões: Cognitiva, Comportamental e Afetiva. Contudo, os sete fatores identificados neste estudo enquadram-se dentro das dimensões apresentadas pelo autor, apesar de estarem mais discriminadas. Um cenário idêntico está presente no estudo de Ramos (2012) que caracterizou o envolvimento afetivo como tendo as dimensões *Gosto por Aprender e Gosto pela Escola*; e o envolvimento comportamental como tendo as dimensões *Empenho nos Resultados, Empenho nas atividades da Escola e Empenho na aprendizagem*. O instrumento mostrou adequados indicadores de validade, apesar de mais baixos do que os que foram encontrados no estudo de validação original. Podemos realçar que os participantes apesar de terem demonstrando um certo gosto pela aprendizagem, apresentam um baixo empenho na escola e um grau de envolvimento global moderado. O gosto por aprender é uma dimensão afetiva e constitui um importante potencial para o envolvimento escolar.

Relativamente à perspetiva temporal, constata-se que os alunos, de forma geral, estão mais orientados para o Futuro e para o Passado. Este resultado está de acordo com

o estudo de Janeiro (2012). Para além disso, nestes alunos o Futuro Ansioso aparece como a perspetiva temporal mais reduzida, tal como é desejável.

Uma das hipóteses do presente estudo era que os alunos pertencentes a minorias étnicas desfavorecidas tivessem uma perspetiva temporal para o presente mais acentuada, tendo em conta os resultados encontrados no estudo de Carter (1991). Apesar do valor médio da orientação para o presente ser, de facto, ligeiramente mais elevado neste estudo do que no de Janeiro (2012), quando comparamos dentro da mesma amostra, percebemos que os participantes portugueses apresentam uma maior orientação para o presente do que os não portugueses, e que essa orientação não se mostrou significativamente diferente dos portugueses de ascendência estrangeira. Galo-Louro (2014) realizou um estudo com uma amostra com características muito idênticas à utilizada neste estudo, em que cerca de 50% dos pais eram não portugueses e tinham habilitações de nível básico ou inferior e 27.9% dos alunos de 9º ano eram oriundos de outro país. No entanto, os valores médios de perspetiva temporal mostraram-se diferentes na orientação do presente, sendo o seu valor superior ao do estudo presente. Neste sentido, apesar desse estudo, realizado em 2014, mostrar uma orientação temporal para o presente mais desenvolvida neste tipo de população, tudo parece indicar que, atualmente, a orientação para o presente das minorias não é necessariamente superior. Aliás, os resultados parecem apontar exatamente no sentido oposto ao do esperado, mostrando que as minorias têm uma orientação um pouco mais adaptada do que as não minorias. Porém, é de realçar, que mais nenhuma diferença foi encontrada nestes grupos no que concerne à perspetiva temporal e ao envolvimento escolar. Este último fato pode ser explicado pelos vários programas de intervenção desenvolvidos ao nível da Escola, concelho e país para a integração das minorias étnicas. De realçar que teve lugar, no 2º período, o programa de desenvolvimento vocacional para os alunos do 9º ano de escolaridade, que foi a todas as escolas do Concelho de Amadora, onde lhes foi inculcido a importância de pensar e planear o futuro, com escolhas conscientes e responsáveis do percurso académico e profissional. Por outro lado, se compararmos os valores médios das restantes orientações temporais deste estudo e do estudo de Galo-Louro (2012) com os obtidos no de Janeiro (2012) e de Branco (2015), que não são tão representados por minorias étnicas desfavorecidas, percebemos que as primeiras duas amostras se mostram mais ansiosas relativamente ao futuro, mostrando-se um pouco desadaptadas nesse requisito.

Sabe-se que os níveis de habilitações literárias dos pais condicionam as aspirações e expectativas em relação ao sucesso escolar dos filhos (Abreu et al., 2006; Bradley &

Corwyn, 2002; Schaller et al., 2007; Schlechter & Milevsky, 2010), e no presente estudo mais de 40% dos pais dos participantes têm habilitações abaixo do nível secundário, dos quais entre 12% a 13% possuem apenas o 1º ciclo. O perfil geral das qualificações escolares e profissionais dos imigrantes é baixo o que limita a integração escolar e profissional e consequentemente a integração social (Coimbra, 2010). Efetivamente, os diversos fatores familiares como: o nível sociocultural, o nível socioeconómico, a estrutura familiar, o envolvimento e o apoio dos pais, os estilos de autoridade dos pais, as práticas parentais podem influenciar o desempenho escolar e o envolvimento dos alunos na escola (Bradley & Corwyn, 2002; Lamborn et al., 1992; Wang & Eccles, 2012; Woolley & Bowen, 2007).

Os resultados globais de perspetiva temporal apontam no sentido em que os estudantes não apresentam uma tendência acentuada numa dimensão específica, podendo haver a possibilidade de uma perspetiva temporal equilibrada nesta amostra. Segundo Savickas (1991), as pessoas com uma conceção equilibrada da perspetiva temporal têm uma visão da continuidade do tempo, confrontam-se com os desafios do presente, valorizam as experiências do passado e apresentam expectativas e objetivos para o futuro. Dados empíricos mostram que uma orientação temporal excessivamente enviesada (mesmo para o futuro) pode ser disfuncional (Boniwell & Zimbardo, 2002).

As correlações encontradas entre as dimensões do IPT confirmam o que já foi verificado em estudos anteriores (e.g., Janeiro, 2012; Ortuño & Janeiro, 2009).

Outra das hipóteses delineadas para este estudo era que os alunos com uma perspetiva temporal de futuro mais desenvolvido tivessem um maior envolvimento escolar. Estudos anteriores encontraram relações significativas e importantes entre a orientação para o futuro e o envolvimento global dos alunos (Janeiro & Veiga, 2014; Nobre & Janeiro, 2009). Da mesma forma, neste estudo, encontraram-se relações entre todas as dimensões do QEEE e a orientação de Futuro, sendo mais forte com a dimensão Cognitiva. Para além de que esta dimensão temporal se mostrou, como se esperava, correlacionada de forma negativa com o Desinteresse. Por outro lado, a orientação temporal do Presente não se mostrou correlacionada com nenhuma dimensão do QEEE, exceto com o Desinteresse. No estudo realizado por Veiga e Janeiro (2014), a orientação para o Presente não suporta nenhuma associação negativa com o envolvimento, mas a Visão Ansiosa do Futuro apresentou uma associação negativa com as dimensões afetiva e comportamental. No presente estudo, o Futuro Ansioso correlacionou-se com idêntica magnitude apenas com o Desinteresse que corresponde a uma dimensão afetiva.

A terceira e quarta hipótese diziam respeito à relação das duas variáveis em estudo com o sucesso acadêmico. Assim, esperava-se que os alunos com um maior sucesso acadêmico escolar tivessem um perspectivo temporal de futuro mais acentuado. Isto porque se sabe que a orientação para o futuro influencia o sucesso acadêmico e o envolvimento cognitivo na execução das tarefas (Husman & Lens, 1999) e parece estar mais relacionado com um maior investimento escolar por parte dos estudantes (Peetsma 2000). Contudo, os dados apontaram para a não existência dessa relação, mas confirmaram a relação entre o envolvimento escolar e o sucesso acadêmico. Tendo em conta que neste estudo a Orientação para o Futuro está relacionada com o envolvimento escolar, poderemos estar perante um efeito de mediação, onde um perspectivo temporal de futuro só terá impacto no sucesso acadêmico através do envolvimento escolar. Alguns autores como por exemplo Phan (2009) referem que a Perspetiva Temporal de Futuro extensa/distal parece estar mais associada ao sucesso acadêmico porque tem uma influência importante no desempenho escolar (Duarte, 2002; Janeiro, Duarte, Araújo & Gomes, 2017). Murphy e Alexandre (2006) referem que as diferentes orientações que os alunos têm em relação à sua aprendizagem determinam os objetivos académicos e provocam diferentes resultados de aprendizagem. Segundo alguns autores, uma das limitações apresentadas pelas pesquisas realizadas é a falta de clareza em relação aos mecanismos de mediação que ligam as perspetivas temporais mais distais para resultados académicos (Boyd, 1999). Efetivamente, Zimbrado e Boyd (1999) mencionam que a perspectiva temporal como um traço pode ser considerada como um preditor de resultados académicos e o seu impacto seria mediado por processos psicológicos mais distais, como o envolvimento e insatisfação/desinteresse. Assim, a perspectiva temporal predizeria o envolvimento/Desinteresse que, por sua vez, predizeria o sucesso acadêmico (King, 2016). No estudo de King (2016), o envolvimento e o desafeto mostraram ser mediadores da relação entre a perspectiva temporal e o desempenho académico.

Ao se fazer a comparação do envolvimento escolar e perspectiva temporal das duas escolas utilizadas neste estudo, percebe-se que elas apenas diferem no Gosto pela Escola. Os alunos demonstraram um maior gosto pela escola Azevedo Neves. Esta diferença poderá eventualmente ser explicada pelo fato desta escola integrar o projeto de intervenção TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) que implicou uma equipa suplementar para o desenvolvimento do programa e funciona já há alguns anos. Contudo, podem estar também outros fatores presentes para explicar esta diferença.

Estudos anteriores também demonstraram existir diferenças na perspetiva temporal consoante o género, sendo que o sexo masculino tende a apresentar valores mais elevados de orientação do presente e o sexo feminino valores mais elevados de orientação de futuro (Keough et al., 1999; Ortuño & Janeiro, 2009). Todavia, no presente estudo, apenas a orientação para o passado diferiu segundo o sexo, sendo que as raparigas apresentaram uma maior orientação para o passado.

Já no envolvimento escolar os alunos do sexo masculino mostraram um maior nível de desinteresse do que os do sexo feminino. Este resultado pode ser entendido à luz de algumas evidências existentes na literatura. Alguns estudos apontam para o facto de as raparigas tenderem a valorizar mais a escola, a apresentar níveis mais elevados de pertença à escola (Goodenow, 1993; Voelkl, 1997), a adotar uma orientação para objetivos, a adotarem estratégias de planeamento e gestão do estudo, e a apresentar níveis mais elevados de persistência (Goodenow, 1993; Voelkl, 1997).

Para estudos futuros, seria importante esclarecer o potencial papel de mediador do envolvimento escolar na relação entre a perspetiva temporal e o sucesso académico. Para além disso, um estudo longitudinal com diferentes faixas etárias poderia possibilitar um melhor entendimento da evolução e inter-relação entre as perspetivas temporais e o grau do envolvimento escolar das minorias étnicas desfavorecidas.

Estas sugestões permitem já antever algumas das limitações que estão inerentes no presente estudo. Primeiro, a amostra é oriunda somente de duas escolas do Concelho da Amadora e apenas cerca de um terço dela representava as minorias étnicas desfavorecidas. Se o estudo tivesse sido realizado numa amostra mais alargada poderia representar melhor e de uma forma mais completa a realidade dos estudantes do 9º ano de escolaridade que pertencem a minorias étnicas desfavorecidas.

Outra provável limitação será sobre possíveis enviesamentos nas respostas dos participantes aos itens dos questionários cuja avaliação poder ser tendencialmente mais elevada, tratando-se dum grupo de participantes com condições socialmente desfavoráveis, onde poderão estar presentes sentimentos de autoestima mais baixos (Kernis, 2003).

Em suma, neste estudo foi possível concluir que os estudantes de minorias étnicas apresentam uma maior orientação para o futuro e passado, mas não de forma muito acentuada, sugerindo uma perspetiva temporal mais equilibrada do que o expectável. A perspetiva temporal destes estudantes não diferiu muito do que já foi encontrado em estudos anteriores, realçando-se apenas uma visão mais ansiosa do futuro que poderá ser

um pouco desadaptativa. Intervenções vocacionais com estes alunos poderão focalizar-se mais em desconstruir estas crenças mais negativas que eles têm relativamente ao seu futuro. Estes estudantes apresentam igualmente um grau moderado de envolvimento escolar e até se mostram interessados em aprender, o que poderá ser um fator promotor de um melhor sucesso académico. No entanto, estes alunos mostram ter resultados académicos um pouco baixos o que poderá ser explicado por outros fatores, como por exemplo, maus hábitos de estudo. A presente investigação apresenta-se como um pequeno contributo para melhor compreender um tipo de população que é usualmente pouco estudado e fornece alguns indicadores para intervenções mais focalizadas nas necessidades específicas dos estudantes de 9º ano de minorias étnicas desfavorecidas. Como Aguado (2003) menciona, a escola é por excelência um contexto de construção de novos modelos sociais, e, por isso mesmo, deverá utilizar um currículo aberto à multiculturalidade, educação para a cidadania, interdisciplinaridade, e deve promover em todos os alunos autoestima, autoconceito, autoconfiança e autonomia na construção do seu próprio processo de aprendizagem para progredirem no seu percurso escolar.

Referências

- Abreu, M., Veiga, F.H., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In Tavares et al. (Orgs.), *Activação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional* (pp.194- 200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogia intercultural*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 169 -175.
- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico Relevância de Variáveis Sociofamiliares e Escolares em alunos do 5º ano. *Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, 3629 – 3642. Braga: Universidade do Minho.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Baganha, M. I., Marques, J. C. & Góis, P. (2004). Novas migrações, novos desafios: a imigração do Leste Europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, 95-115.
- Baker, J., Clark, T., Maier, K. & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 164-180.
- Banks, J. A. (1997). Multicultural Education: Characteristics and Goals. in J. A. Banks & C. A. M. Banks. (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (3rd ed.). pp. 3-31. Boston: Allyn and Bacon.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.

- Bluestein, D. L., Murphy, K. A., Kenny, M. E., Jernigan, M., Pérez-Gualdrón, L., Castañeda, T., Koepke, M., Land, M., Urbano, A., & Davis, O. (2010). Exploring urban students' constructions about school, work, race, and ethnicity. *Journal of Counseling Psychology*, 57, 248-254
- Blustein, D., Kenna, A., Gill, N., & De Voy, J. (2008). The psychology of working: A new framework for counseling practice and public policy. *The Career Development Quarterly*, 56 (4), 294–308.
- Botelho, R. U. (1993). *Uma história da proteção à infância no Brasil: da questão do menor aos direitos da criança e do adolescente* (Tese de mestrado em história) – Universidade de Brasília.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1985). *Le héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris. Édition de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1985). *Le héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris. Édition de Minuit.
- Boyd, J. N., & Zimbardo, P. (2005). Time perspective, health and risk taking. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research and application*. NJ: Lawrence Erlbaum
- Bracey, J., Bámaca, M., & Umaña-Taylor, A. (2004). Examining ethnic identity and selfesteem among biracial and monoracial adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 123-132.
- Bracey, J., Bámaca, M., & Umaña-Taylor, A. (2004). Examining ethnic identity and selfesteem among biracial and monoracial adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 123-132.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Branco, F.S.G. (2015). *A relação entre uma perspetiva temporal equilibrada e a satisfação com a vida em estudantes portugueses*. (Mestrado em psicologia) Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. Doi: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx>

- Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural: percursos param práticas reflexivas*. Lisboa. Texto Editio.
- Carter, R. (1991). Cultural value: A review of empirical research and implication for counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70, 361 - 369.
- Carvalho, R. (2015). Future time perspective as a predictor of adolescents adaptive behavior in school. *School Psychology International*, 36 (5), 482 – 497.
- Castles, S. (2005). *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios dos trabalhadores convidados às migrações globais*. Lisboa: Fim do Século.
- Chen, J. J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: the mediating role of academic engagement. *Genetic, Social and General Psychology*, 131(2), 77-127.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. A. (Eds). (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Conger, R.D., & Donnellan, M.B. (2007) An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 23, 43-77. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, E. P., Heppner, M. J., & O'Brien, K. M. (2002). Career development of women of color and white women: Assumptions, conceptualization, and interventions from an ecological perspective. *Career Development Quarterly*, 50 (4), 291-305.
- Costa, F. A. (1993). *Contributo para o estudo do português em contexto multicultural*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Day, R. W., and G. P. Quinn (1989) "Comparisons of treatments after an analysis of variance in ecology. *Ecological Monographs*, 59, 433-463.

- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction, 21*, 332–34
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 566- 571.
- Dotterer, A. & Lowe, K. (2011) Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40* (12), 1649- 1660.
- Eccles, J.S. & Roeser, R.W. (2011). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds), *Educational Psychology, 89*, 538–548. doi:10.1037/0022-0663.89.3.538
- Esteves, A., Estevens, A., Amílcar, A., McGarrigle, J. Malheiros, J., Moreno, L., Fonseca, M. L., Pereira S. (2017). *Condições de vida e inserção laboral dos imigrantes em Portugal: efeitos da crise de 2007-2008*. Lisboa. Alto Comissariado para as Migrações. Observatório das Migrações.
- Fall, A. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence, 35*, 787-798.
- Faria, L. & Loureiro, N. (2015). Aconselhamento da carreira multicultural: abordagens teóricas e implicações para a prática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16* (1), 11- 21.
- Ferreira, V. S. (2003). *Representações (imagens) dos imigrantes e das minorias étnicas na imprensa*. Fundação para a Ciência e Tecnologia. Obercom: Observatório da Comunicação.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117–142.
- Finn, J., & Voelkl, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education, 62*(3), 249-268.

- Finn, J., Pannozzo, G., & Achilles, C. (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York: Springer Science.
- Fulmer, C., Gelfand, M., Kruglanski, A., Kim-Prieto, C., Diener, E., Pierro, A., & Higgins, E. (2010). On ‘feeling right’ in cultural contexts: How person-culture match affects self-esteem and subjective well-being. *Psychological Science*, 21, 1563 – 1569.
- Galo-Louro, J. R. M. (2014). *Influência de variáveis pessoais e do contexto no desenvolvimento de projetos futuros em jovens pertencentes a Grupos de Risco*. Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Psicologia da Educação e da Orientação. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. (3rd ed.). Madrid. Alianza Editorial.
- Gomez, P. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Goodenow, C. (1993) The psychological sense on school membership among adolescents: Scale development and education correlates. *Psychology in the School*, 30, 80 – 90.
- Gordon, M. (1998). *Minority group*. A Dictionary of Sociology. Doi: <http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-minoritygroup.html>.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019–104
- Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H. & McInerney, D. (2010). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key process from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 30, 1-12

- Hirschfield, P. & Gasper, J. (2011). The Relationship Between School Engagement and Delinquency in late Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (1), 3 - 22.
- Hsieh, H. H., & Huang, J. (2014). The effects of socioeconomic status and proactive personality on career decision self-efficacy. *Career Development Quarterly*, 62 (1), 29-43. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2014.00068.x.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125
- Janeiro, I. N. (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a autoestima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira: Estudo sobre os determinantes da maturidade na carreira em estudantes dos 9 e 12º ano*. Dissertação de doutoramento (não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Janeiro, I. N. (2012). O inventário de perspectiva temporal: um estudo de validação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1 (34), 117-132.
- Janeiro, I.N., & Veiga, F. (2014). Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 396-398). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Janeiro, I. N. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 76 (2) 170-177. doi:10.1016/j.jvb.2009.12.003.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Joireman, J., & Strathman, A. (2005). Further study of behavior in the context of time. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: theory, research, and application*. London: Psychology Press.
- Jones, J., & Brown, W. (2005). Any time is Trinidad time! Cultural variations in the value and function of time. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding*

behavior in the context of time: theory, research, and application. London: Psychology Press.

Kalil, A., & Ziol-Guest, K.M. (2008). Parental employment circumstances and children's academic progress. *Social Science Research*, 37(2), 500-515.

Kawabata, Y., & Crick, N. (2015). *Direct and interactive links between cross-ethnic friendships and peer rejection, internalizing symptoms, and academic engagement among ethnically diverse children.* University of Minnesota-Twin Cities. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology © 2014 American Psychological Association.

Kawabata, Y., & Crick, N. (2015). *Direct and interactive links between cross-ethnic friendships and peer rejection, internalizing symptoms, and academic engagement among ethnically diverse children.* University of Minnesota-Twin Cities. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology © 2014 American Psychological Association

Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Journal of Basic and Social Psychology*, 21, 149-165.

Kernis, M. (2003a). Optimal self-esteem and authenticity: Separating fantasy from reality, *Psychological Inquiry*, 14 (1): 83-89.

Kernis, M., Grannemann, B., & Barclay, L. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1013-1022.

Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78, 1186-1203.

King, R. (2016). Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement. *Educational Psychology*, 36 (7), 1264 –1284.

Klapproth, F. (2011). Stable and variable characteristics of the time perspective in humans. *Kronoscope*, 11 (1), 41-59.

- Kymmlincka, W., & Norman (2000). *Citizenship in diverse societies*. United States. Oxford Unisersity Press Inc., New York.
- Klineberg, S. (1967). Changes in outlook on the future between childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 185-193.
- Kluckhohh, C.,& Strodtbec, F. (1961) *Variations in value orientations. Variations in value orientations. Variations in value orientations*. New York: Row – Peterson and Company.
- Lam, S.-f., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-420). New York: Springer.
- Lam. S., Jimerson. S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson. B., Hatzichristou. C., Polychroni. F., Basnett. J., Duck. R., Farrell. P., Liu. Y., Negovan. V., Shin. H., Stanculescu. E., Wong. B., Yang. H., & Zollneritsch. J. (2011). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Jornal of School Psychology*, 50, 74-94.
- Lamborn, S.D., Brown, B.B., Mounts, N.S., & Steinberg, L. (1992). Putting school in perspective: The influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. In F.M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 53-181). New York: Teachers College Press.
- Lamm, H., Schmidt, R., & Trommsdorff, G. (1976). Sex and social class as determinants of future orientation (time perspective) in adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34 (3), 317–326.
- Lasane, T., & O'Donnell, D. (2005). Time orientation measurement: A conceptual approach. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.). *Understanding behavior in the context of time: theory, research, and application*. London: Psychology Press.
- Laureano, R. M. S., & Botelho, M. C. (2010). *SPSS: O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Lee, J. (2010). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Education Research*, 53, 330-340.
- Lee, J., & Shute, V. (2009). The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. Tallahassee: Florida State University. Recuperado do URL: http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009_e.pdf
- Lewin, K. (1948). Time perspective and morale. In *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics* (pp.80-93). Washington: American Psychological Association.
- Lewin, K. (1951). Deining the «field at a given time». In *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. (pp. 200-212). Washington: American Psychological Association.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, 47 (1), 233-247.
- Linhares, R. M. (2011). *Desempenho escolar de alunos de origem Imigrante: os jovens da Europa de Leste, em duas escolas da região de Lisboa*. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - Universidade de Lisboa.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (1), 7-14.
- Lopes, T. (2014). Migrações: novas realidades. *Viver num mundo em movimento*. Dissertação de Mestrado. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Lorigo, M. F. M. (2011). *Integração em contexto escolar de minorias em Portugal: Educação, multiculturalidade, interculturalidade e Língua*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Loureiro, M. J. (1998). A escola como comunidade na prevenção da unicidade cultural. In M. Patrício (org.) (2002). *Globalização e Diversidade: A Escola cultural, uma resposta*, (385-389). Porto: Porto Editora.

- Luyckx, K., Lens, W., Smits I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-Term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 238-247.
- Malgesini, G. & Giménez, C. G. (2000), *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidade*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Malheiros, J. M. (2011). *Diagnóstico da População Imigrante no Concelho da Moita*. Lisboa. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística, com utilização do SPSS*, (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, A. M., & Cabrita, I. (1991). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Universidade de Aveiro.
- Martins, E.C. (2003) Caminho e (des) caminhos do ensino secundário: *Tendências e contributos*. Educare/Educare. Escola Superior de Educação de Coimbra. Recuperado do URL: [https://www.google.pt/search?q=Caminho+e+\(des\)+Caminhos+do+ensino+secundário](https://www.google.pt/search?q=Caminho+e+(des)+Caminhos+do+ensino+secundário).
- Martins, S. C. R. (2017). *Na mira do sucesso: Estratégias de combate ao insucesso escolar de alunos estrangeiros* (Tese de mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Matos, C. (1993). *Migrações: Decisões individuais e estruturas sociais*. Lisboa. Socius Working Papers nº 5. Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Ministério de Educação (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE. Acedido em 12 de Setembro de 2011, através do sítio http://www.oei.es/quipu/portugal/relatorio_nacional_pisa2000.pdf
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e prática*. (452 – 465) Edições Almedina. Coimbra.

- Morsanyi, K., & Fogarasi, E. (2014). Thinking about the past, present and future in adolescents growing up in children's homes. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1043–1056.
- Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.). *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teacher College Press.
Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov.proxy.lib.wayne.edu/PDFS/ED371047.pdf>
- Nobre, A., & Janeiro, I. (2009). Relação entre a Perspectiva Temporal e a Adaptação à Escola em alunos do 9ºano. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.3033-3043). Universidade do Minho, Portugal.
- Nobre, A. S., & Janeiro, I. N. (2010). Relação entre a perspetiva temporal e a adaptação à escola em alunos do 9º ano. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, Portugal.
- Nurmi, J-E. (1991). How do *adolescents* see their future? A Review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Nurmi, J-E. (2005). Thinking about and acting upon the future: development of future orientation across the life span. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: theory, research, and application*. London: Psychology Press.
- Peetsma, T.D. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 177-192.
- Nutin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation*. Theory and research method. Leuven: Leuven University Press.
- O'Farrell, S., & Morrison, G. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist*, 8, 53-72.
- Oliveira, C. R., & Gomes, N. (2017). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual*. Alto Comissariado para Imigrantes. Observatório das Migrações.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Relatório Mundial.

- Ortuño, V. E., & Janeiro, I. N. (2009). Estudo comparativo de duas medidas de Perspectiva Temporal: IPT & ZTPI em foco. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Eds.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (3770-3781). Braga: Universidade do Minho.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A multilevel analysis. *Development and Psychopathology*, 14, 371–393.
- Coelho, P. E. (2012). *Expetativas sociais escolares e profissionais face à multiculturalidade*. (Tese de mestrado) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Peetsma, T., & van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21 (3), 481–494.
- Pereira, F. & Martins, M. (1987). O Insucesso Escolar e as suas explicações – crítica de algumas teorias. *Journal of Higher Education*, 54, 649-662.
- Phan, H. P. (2009). Concepto de futuro en contextos socio-culturales: Una proposición para el debate. *Australia in Learning and teaching/educational psychology*. School of Education, Faculty of the Professions. The University of New England.
- Pires, E. L., Fernandes, A S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.
- Quellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle, essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editons l'Harmanttan.
- Ramos, C. M. P. R. (2010). *Pobreza, exclusão social e integração*. Fontes de Informação Sociológica. Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra. Doi: <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2009003>.
- Ramos, M. Z. P. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo no ensino secundário*. (Tese de mestrado). Área de Especialização em Formação Pessoal e Social. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.

- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer Science.
- Rego, C., Mendes, M. F., Rebelo, J. & Magalhães, G. (2010). Perfil dos imigrantes em Portugal por países de origem e regiões de destino. *Estudos Regionais*, 24, 17-39.
- Reschly, A.L., & Christenson, S. L. (2012). Moving From “Context Matters” to Engaged Partnerships With Families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 62-78.
- Ringle, P. M. & Savickas, M. L. (1983). Administrative leadership, planning and time perspective. *Journal of Higher Education*, 54(6), 649-661.
- Rocha, C. E. F. (2006) *A Escola e a diversidade étnica e cultural*. Mestrado em relações interculturais (não publicada). Universidade Aberta do Porto.
- Schaller, A., Rocha, L.O., & Barshinger, D. (2007). Maternal attitudes and parent education: How immigrant mothers support their child’s education despite their own levels of education. *Early Childhood Education Journal*, 34(5) 351-356.
- Schechter, D., & Francis, C. M. (2010). A life history approach to understanding youth time preference. *Human Nature*, 21, 140–164. <http://dx.doi.org/10.1007/s12110-010-9084-2>
- Schlechter, M., & Milevsky, A. (2010). Parental level of education and associations with psychological well-being, academic achievement and reasons for pursuing higher education in adolescence, *Educational Psychology*, 30(1), 1-10.
- Seabra, T., & Mateus, S. (2011). School achievement, social conditions and ethnicity: Immigrants’ children in basic schooling in Portugal. *Portugese Journal of Social Sciences*, 10 (1), 73-86.
- Seabra, T., Mateus, S., Rodrigues, E., & Nico, M. (2011). *Trajectos e projectos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*. [Jornadas do Observatório da Imigração.
- Silva, L. (2012). *A europa e os migrantes no século XXI*. Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra.

- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121- 139.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29–41.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Steinberg, J. (2009)). *Percepções Culturais de Estrangeiros que trabalham no Rio de Janeiro: Barreiras e dificuldade enfrentadas*. Mestrado em administração. Universidade federal de Rio de Janeiro.
- Stevens, A.H., & Schaller, J. (2011). Short-run effects of parental job loss on children's academic achievement. *Economics of Education Review*, 30, 289-299.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & van Beek, W. (2015). Time Perspective Theory: The Introduction. In M. Stolarski, N. Fieulaine, e W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 1-13). London: Springer.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego, CA: Academic Press.
- Trommsdorf, G., Lamm, H., & Schmidt, R. W. (1979). A longitudinal study of adolescents' future orientation (time perspective). *Journal of Youth and Adolescence*, 8, 131-147
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 381-406. Doi: 10.1080/002075 98308247489
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. Department of Educational Research. Lancaster University.

- Umaña-Taylor, A., & Shin, N. (2007). An examination of ethnic identity and self-esteem with diverse populations: Exploring variation by ethnicity and geography. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*, 178-186.
- Umaña-Taylor, A., Vargas-Chanes, D., Garcia, C. D., & Gonzales-Backen, M. (2008). A longitudinal examination of Latino adolescent's ethnic identity, coping with discrimination, and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 28*, 16-50
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. United Nations Educacional: Scientific and Cultural Organization.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1441- 450).
- Veiga, F. H., & Sá, L. (2009). Aprendizagem e realização escolar dos jovens de ensino básico e secundário In *Actas XVII Colóquio do AFIRSE/AIPELF: A escola e o mundo do trabalho*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T. (2012). Portuguese Adaptation of “Students Engagement in School International Scale” (SEIS). *Atas da Conferência*. Madrid, Espanha.
- Veiga, F. H. (Coord)., Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I. N., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Doi: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c317>.
- Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de envolvimento dos alunos na escola: Adaptação Portuguesa da “*Student Engagement in School Scale*”. In *Actas do I Seminário Internacional - Contributo da Psicologia Em contextos Educativos* (pp. 401-208). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, I., Urbano, C., Silva, M. C. V., & Luís, B. (2016). *A inclusão de minorias no desenho de territórios educativos interculturais: Reflexões a partir do Projeto*

Allmeet. Editora CICS. NOVA. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Doi: 10.4000/sociologico.1376

- Vitorino, A. (2007). *Imigração: Oportunidade ou Ameaça?* Fórum Gulbenkian Imigração, Estoril, Principia.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318
- Wallace, M., & Rabin, A. (1960). Temporal experience. *Psychological Bulletin*, 57, 213-236.
- Wang, M.T., & Eccles, J.S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Ward, M., Guthrie, L., & Butler, S. (2009). Time perspective and socioeconomic status: A link to socioeconomic disparities in health? *Social Science and Medicine*, 68 (12), 2145–2151.
- Weiner, B., & Graham, S. (1999). Attribution in personality psychology. In L.A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd edition, pp. 605-628). New York: The Guilford Press.
- Woolley, M.E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104.
- Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Yonezawa, S., Jones, M. & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change*, 10, 191-209.
- Zimbardo, P. G. (2002). Just think about it: Time to take our time. *Psychology Today*, 35, 62.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time into perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288.

Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007- 1023.

Anexo A
Caracterização da amostra

Tabela 1

Distribuição dos Participantes por grupos étnicos e por escolas.

Minorias Étnicas	Escola	Escola
	Azevedo Neves	Fernando Namora
Português	32.4%	65.9%
Não Português	39.7%	18.3%
Ascendência Não Portuguesa	27.9%	15.9%

Tabela 2

Distribuição dos participantes por sexo.

	Frequência	Porcentagem
Feminino	71	49%
Masculino	74	51%
Total	145	100%

Tabela 3

Distribuição dos participantes por nacionalidade.

Países	Frequência	Porcentagem
Portugal	107	71.8%
Países Africanos	28	18.8%
Brasil	12	8.1%
Roménia	1	0.7%
Inglaterra	1	0.7%
Total	107	100%

Tabela 4

Distribuição de pais dos participantes segundo a sua nacionalidade.

	Pai		Mãe	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Portugal	81	55.5%	84	56%
Países	49	33.6%	52	34.7%
Africanos				
Brasil	10	6.8%	12	8%
Roménia	1	0.7%	1	0.7%
Inglaterra	2	1.4%	1	0.7%
França	2	1.4%	0	0%
Bangladesh	1	0.7%	0	0%
Total	152	100%	152	100%

Tabela 5

Distribuição de pais dos participantes segundo a sua nacionalidade.

Grupo Étnico	Frequência	Percentagem
Portuguesa	76	50.7%
Não Portuguesa	42	28%
Ascendência não Portuguesa	32	21.3%
Total	150	100%

Tabela 6

Distribuição dos participantes segundo o número de retenções.

Número de Retensões	Frequência	Percentagem Válida (%)
0	87	58%
1	41	27.3%
2	16	10.7%
3	5	3.3%
4	1	.7%
Total	150	100%

Tabela 7

Distribuição dos participantes segundo a percentagem de retenções.

Retenção	Frequência	Percentagem Válida (%)
Sim	87	58%
Não	63	42%
Total	150	100%

Tabela 8

Autopercepção dos alunos segundo o seu grau de sucesso.

Autopercepção do Sucesso Académico	Frequência	Percentagem Válida (%)
Fraco	4	2.6
Médio	87	57.2
Bom	53	34.9
Muito Bom	8	5.3
Total	152	100

Tabela 9

Distribuição dos participantes segundo a dimensão familiar a que pertencem

Dimensão Familiar	Frequência	Percentagem
Família não numerosa	69	47.9%
Família numerosa	75	52.1%
Total	144	100%

Tabela 10

Distribuição dos pais dos participantes segundo a sua formação académica

Escolaridade	Pai		Mãe	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
1º Ciclo	13	12.1%	16	13.2%
2º Ciclo	9	8.4%	5	4.1%
3ºCiclo	27	25.2%	30	24.8%
Secundário	45	42.1%	55	45.5%
Licenciatura	9	8.4%	9	7.5%
Mestrado	4	3.7%	6	5%
Total	107	100%	121	100%

Tabela 11

Distribuição dos pais dos participantes segundo o seu nível profissional.

Nível profissional	Pai		Mãe	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
1º Nível	25	23.6%	38	28.6%
2º Nível	24	22.6%	32	24.1%
3º Nível	16	15.1%	25	18.8%
4º Nível	14	13.2%	16	12%
5º Nível	11	10.4%	10	7.5%
Desempregados/ Reformados	16	15.1%	12	9%
Total	106	100%	133	100%

Anexo B

Classificação das profissões

Tabela 12

Classificação das profissões dos pais dos participantes de 1 a 5 níveis segundo o nível de exigência académica e remuneração e precaridade. (por um grupo de 5 juízes)

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Ajud.Pastelaria	Barbeiro	Chefe Segurança	Artes gráficas	Advogado
Camioneiro	Cabeleireiro	Função Pública	Bancário	Engenheiro
Camionista	Marinheiro	Funcionário CH	Deleg.Comercial	Engenheiro
Carpinteiro	Mecânico	GNR	Empresário	Civil
Const.Civil	Taxista	Guarda	Gerente de Loja	Geólogo
Cozinheiro		Informático	Gerente- Oficina	Gestor
Estafeta		Polícia	Professor	Informático
Fadista		Segurança	Contabilista	
Mudanças		Téc.Manutenção	Oficial - Justiça	
Obras		Téc.Produção		
Pedreiro		Téc. Produtos		
Pintor		Pós-Venda		
Serralheiro		Téc.Segurança		
Servente		Vendedor		
Trab.Fábrica		Produtos		
Vigilante		farmacêuticos		

Tabela 13

Classificação das profissões das mães dos participantes de 1 a 5 níveis segundo o nível de exigência acadêmica e remuneração e precaridade. (por um grupo de 5 juízes)

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Ajudante Familiar	Assistente Operacional	Administrativa AssistAdmitr	Assessora de Câmara	Advogada
Ajudante Cozinha	AuxEducativa	FunçPública	Chefe de Recursos	Arquiteta
Empregado	AuxHospitalar	FunçCâmara	Humanos	Engenheira
Cozinha	AuxInfância	EmpEscritório	Humanos	PsicClinica
Contínua	AuxLar	Escritorária	Chefia	
Embaladora	AuxMédica	Secretária	Chefia de Sessão	
Camareira	Cuidadora de	Comercial	Coord. Formação	
Empregada	Deficiente	Contabilidade	Contabilista	
Doméstica	Bilheteira	DecInteriores	Empresária	
Empregada	CaixaSuperm.	Logista	Esteticista	
Limpeza	EmpBalcão	Residencial	Esteticista	
Engomadeira	ConstCivil	Secretária	Recursos	
	OperEmel	Trab	Humanos	
	OperCaixa	Independente	TécDentária	
	OperCaixa	Vendedor	Técfarmácia	
	OperLogistica	Roupa	TécSaúde	
	Costureira	Cabeleireira	TécEducativa	
	EmpRefeitório	Manicure	Educadora	
	Cozinheira	Chefe de	Infância	
	Padeira	Cozinha	Professora	
	Pasteleira			

Anexo C
Questionário Sociodemográfico

1. Curso:

2- Ano de Escolaridade:

3. Idade: _____

4. Sexo: _____ M _____ F

1. Naturalidade (Cidade/País onde nasci):

2. Naturalidade do pai (Cidade/ País onde nasceu):

3. Naturalidade de mãe (Cidade/País onde nasceu):

4. Escolaridade do pai:

5. Escolaridade da mãe:

6. Profissão do pai:

7. Profissão da mãe:

8. Local de residência

9. Número de
irmãos

10. Notas do 1º período e 2º período.

Português	Inglês	Francês	História	Geografia	Educação Física
1ºp	1ºp	1ºp	1ºp	1ºp	1ºp
2ºp	2ºp	2ºp	2ºp	2ºp	2ºp

Matemática	C. Naturais	Fis.Química	Educação Visual
1º p	1ºp	1ºp	1ºp
2ºp	2ºp	2ºp	2ºp

11. Já tiveste alguma retenção? Sim _____ Não _____

Se sim, em que anos de escolaridade: _____

12. Como aluno considero-me (escolhe uma das opções abaixo):

Muito fraco.....Fraco.....Médio.....Bom.....Muito Bom.....

Anexo D

Inventário de Perspetiva Temporal

Isabel N. Janeiro. 2006

Universidade de Lisboa

Para responder a este questionário indique o seu grau de concordância com as frases que se seguem. Se considerar que a frase corresponde a uma descrição muito próxima de si próprio, assinale «7». Se a frase não corresponde nada à forma como se descreve, assinale «1». Se considera que se encontra algures entre estes dois casos, assinale 2, 3, 4, 5 ou 6. Quanto mais alto o número que assinalar mais forte será a concordância com a frase para se descrever a si próprio.

1. Caminho de forma ordenada para os objetivos que estabeleci há muito tempo.....	1 2 3 4 5 6 7
2. Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são.....	1 2 3 4 5 6 7
3. Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida	1 2 3 4 5 6 7
4. Gosto mais de viver o dia-a-dia do que fazer planos para o futuro.	1 2 3 4 5 6 7
5. Penso que a vida não tem um padrão nem um sentido.....	1 2 3 4 5 6 7
6. Gosto de estabelecer objetivos a médio e longo prazo.....	1 2 3 4 5 6 7
7. Para mim é importante manter as tradições da família	1 2 3 4 5 6 7
8. Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro.....	1 2 3 4 5 6 7
9. Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro.....	1 2 3 4 5 6 7
10. Tenho planos definidos para os próximos anos.....	1 2 3 4 5 6 7
11. Penso frequentemente nas coisas boas que me aconteceram no passado.....	1 2 3 4 5 6 7
12. Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro	1 2 3 4 5 6 7
13. Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível	1 2 3 4 5 6 7
14. Quando faço planos para o futuro tenho a certeza de que os vou alcançar	1 2 3 4 5 6 7

15. Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer.....1 2 3 4 5 6 7
16. Caminho para o futuro um pouco à deriva. não por opção mas porque não consigo parar 1 2 3 4 5 6 7
17. Geralmente só decido na hora. não costumo planejar com antecedência 1 2 3 4 5 6 7
18. Gosto de recordar o passado e de como era a vida antes..... 1 2 3 4 5 6 7
19. Tenho projetos para o que quero fazer a longo prazo 1 2 3 4 5 6 7
20. Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar..... 1 2 3 4 5 6 7
21. Quando se pensa muito no futuro não se aproveita bem o presente1 2 3 4 5 6 7
22. Não gosto de me imaginar num futuro distante 1 2 3 4 5 6 7
23. Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura 1 2 3 4 5 6 7
24. Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro 1 2 3 4 5 6 7
25. Não gosto de assumir responsabilidades a longo prazo..... 1 2 3 4 5 6 7
26. Tenho muitos projetos para o futuro 1 2 3 4 5 6 7
27. Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando 1 2 3 4 5 6 7
28. Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez 1 2 3 4 5 6 7
29. Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas.....1 2 3 4 5 6 7
30. Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos..... 1 2 3 4 5 6 7
31. Tenho o meu futuro bem definido 1 2 3 4 5 6 7
32. Sigo com entusiasmo o futuro 1 2 3 4 5 6 7

Anexo E

Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE)

Feliciano Veiga. 2009
Universidade de Lisboa

Este questionário procura conhecer as perceções dos estudantes em relação às suas experiências de aprendizagem. Por favor, responde às questões de acordo com a tua experiência, pensamentos e sentimentos. Não existem respostas certas ou erradas. As tuas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação e a tua informação pessoal será mantida confidencial

Parte A

Em que medida as seguintes afirmações descrevem corretamente as suas experiências de aprendizagem nos últimos 6 meses? Por favor utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião. Nos últimos seis meses.

	Discordo Concordo totalmente	Discordo totalmente	Neutro	Concordo	
	1	2	3	4	5
1.	Estou muito interessado em aprende.....				1 2 3 4 5
2.	Esforço – me muito para ter bons resultados na escola				1 2 3 4 5
3.	Penso que o que estamos a aprender na escola é interessante				1 2 3 4 5
4.	Nas aulas trabalho o melhor que posso.....				1 2 3 4 5
5.	Gosto do que estou a aprender na escola.....				1 2 3 4 5
6.	Quando estou nas aulas participo nas atividades propostas				1 2 3 4 5
7.	Gosto por Aprender coisas novas nas aulas				1 2 3 4 5
8.	Estou com atenção nas aulas				1 2 3 4 5
9.	Penso que aprender é aborrecido				1 2 3 4 5
10.	Quando estou nas aulas apenas finjo que estou a trabalhar				1 2 3 4 5
11.	Gosto da minha escola				1 2 3 4 5
12.	Na escola faço apenas o suficiente para ir passando.....				1 2 3 4 5
13.	Estou orgulhoso por pertencer a esta escola				1 2 3 4 5

14. Quando estou nas aulas distraio-me1 2 3 4 5
15. A maior parte das manhãs estou desejoso de ir para a escola.....1 2 3 4 5
16. Quando tenho dificuldades e m perceber um problema não
desisto até o compreender.....1 2 3 4 5
17. Estou feliz por estar por estar nesta escola.....1 2 3 4 5
18. Quando encontro um problema difícil nos trabalhos de casa. continuo
a trabalhar até o resolver.....1 2 3 4 5
19. Tenho a certeza que percebo as matérias ensinadas nas aulas..... 1 2 3 4 5
20. Sou um participante ativo nas atividades da escola. desportivas
ou outras1 2 3 4 5
21. Consigo muito bons resultados nesta turma se trabalhar bastante 1 2 3 4 5
22. Fui voluntário para ajudar em atividades da escola. desportivas e
Outras..... 1 2 3 4 5
23. Sei como fazer um excelente trabalho nos problemas e tarefas
propostas na turma1 2 3 4 5
24. Tenho um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha
Escola 1 2 3 4 5
25. Vou receber uma boa nota nesta turma depois de trabalhar bastante 2 3 4 5
26. Sei que serei capaz de aprender a matéria dada nas aulas1 2 3 4 5

Parte – B

Quando estás a aprender coisas para a escola. com que frequência fazes o seguinte? Por favor utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião.

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5
1.	Quando estudo, tento perceber melhor a matéria relacionada com coisas que já sei.....			1 2 3 4 5
2.	Quando estudo, tento perceber como é que a informação pode ser útil no dia a dia			1 2 3 4 5
3.	Quando estou a aprender matéria nova tento pôr as ideias por palavras minhas.....			1 2 3 4 5
4.	Quando estudo tento relacionar o que estou a aprender com a minha própria experiência			1 2 3 4 5
5.	Arranjo os meus próprios exemplos para ajudar a compreender os conceitos importantes que aprendo na escola			1 2 3 4 5
6.	Quando estou a aprender as coisas tento ver como é que encaixam com outras coisas que já sei.....			1 2 3 4 5
7.	Quando estou a aprender coisas para a escola tento associá-las ao que aprendi noutras aulas sobre a mesma coisas ou coisas semelhantes.....			1 2 3 4 5
8.	Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as coisas que estou a aprender na escola.....			1 2 3 4 5
9.	Tento perceber como as coisas que aprendo na escola se relacionam umas com outras.....			1 2 3 4 5
10.	Tento relacionar o que já sei com as coisas que estou a tentar aprender na escola.....			1 2 3 4 5
11.	Tento pensar nos temas e decidir o que é suposto aprender deles, mais do que aprender apenas com a leitura desses temas			1 2 3 4 5
12.	Quando estudo, tento combinar de formas novas os diferentes elementos da matéria do curso.....			1 2 3 4 5

Anexo F

Pedidos de Autorização

Exmo. (a) Senhor(a) Encarregado de Educação

ASSUNTO: Pedido de autorização para participação no estudo de investigação

Sou Nazira Bano, finalista do Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

No âmbito da Tese de Mestrado, com o tema “A Perspetiva Temporal e a Adaptação Escolar dos alunos de 9º ano de ensino básico.”, a realizar durante este ano letivo, venho solicitar autorização para aplicar questionários em anonimato, numa única sessão de aproximadamente 45 minutos.

O presente estudo tem como objetivo estudar a relação entre a perspetiva temporal e o grau de envolvimento e adaptação escolar dos alunos de 9º ano, analisar a importância da perspetiva temporal e o grau de integração e adaptação para o sucesso académico de alunos do 9º ano. Esta participação por parte dos alunos é totalmente voluntária e podem desistir a qualquer momento sem qualquer prejuízo para os mesmos.

A aplicação do questionário será em sala de aula, sempre em articulação com o diretor da turma, numa das aulas de desenvolvimento pessoal e social, em que só serão convocados os alunos com o consentimento informado. Caso a aplicação for numa sessão letiva, será prevista uma atividade extra (trabalho individual ou de pesquisa) relacionada com a unidade letiva. para os alunos que não tiverem o consentimento informado.

O presente estudo será conduzido por mim Nazira Bano (nazira.hassamo@gmail.com) e supervisionado pela Professora Doutora Isabel Nunes Janeiro (injaneiro@psicologia.ulisboa.pt).

Após a finalização deste estudo, poderão tomar conhecimento dos resultados gerais (do grupo. não individuais) deste estudo, através do meu correio eletrónico (nazira.hassamo@gmail.com).

Eu. _____.

Encarregado de Educação do aluno _____

_____.autorizo / não autorizo

(riscar o que não interessa) a participação do meu(minha) educando(a) neste estudo.

Os meus melhores agradecimentos pela sua atenção despendida.

Lisboa 15de Maio de 2017.

A Psicóloga – Estagiária

Carta aos diretores das escolas para aplicação dos instrumentos de colheita de dados.

Exmo. Sr. Diretor da Escola Secundária Dr. Azevedo Neves e Fernando Namora

Exmo. Sr. Diretor da Turma do 9º Ano

ASSUNTO: Pedido de autorização para aplicação de instrumentos de avaliação para a realização de um estudo de investigação no âmbito da tese de Mestrado Integrado de Psicologia de Educação e Orientação.

Eu, Nazira Bano, estudante finalista do Mestrado Integrado em Psicologia na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, estando a realizar um estudo no âmbito da tese sobre o tema: “A Perspetiva Temporal e a Adaptação das Minorias Étnicas dos Alunos de 9ºAno”, venho por esta via solicitar autorização para aplicação de questionários. que terá uma duração aproximada de 45 minutos.

Este estudo integra os seguintes questionários: questionário de dados sociodemográficos dos alunos, questionário de perspetiva temporal (IPT) e questionário de envolvimento dos estudantes na escola (QEEE).

O presente estudo tem como objetivo estudar a relação entre a perspetiva temporal e o grau de integração e adaptação escolar dos alunos de 9º ano, pertencentes a minorias étnicas desfavorecidas e analisar a importância da perspetiva temporal e o grau de integração e adaptação para o sucesso académico de alunos do 9º ano pertencentes a minorias étnicas desfavorecidas.

Será assegurada a total confidencialidade e anonimato dos dados obtidos. Esta participação é voluntária, podendo os estudantes desistir a qualquer momento sem qualquer tipo de prejuízo para os mesmos.

A aplicação dos questionários será em sala de aula, dirigida a todos os alunos de 9º ano de escolaridade. Será sempre em articulação com o diretor da turma, numa das aulas de desenvolvimento pessoal e social, em que serão convocados só os alunos com o consentimento informado. Se eventualmente a aplicação dos questionários for numa aula

letiva, será prevista uma atividade extra (trabalho individual ou de pesquisa) relacionada com a unidade letiva.

O presente estudo será conduzido por mim Nazira Bano (nazira.hassamo@gmail.com) e supervisionado pela Professora Doutora Isabel Nunes Janeiro (injanheiro@psicologia.ulisboa.pt).

Certa da compreensão e colaboração, aguardo resposta.

Os melhores cumprimentos.

Lisboa. 15 de Maio de 2017

A Psicóloga – Estagiária

Anexo G

Instruções aos participantes

Bom Dia

Sou Nazira Bano, finalista do Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Encontro-me hoje na vossa escola para vos convidar a participar na minha tese de mestrado sobre a Perspetiva Temporal e Adaptação Escolar dos estudantes de 9º ano.

A Perspetiva Temporal Equilibrada e a Integração e Adaptação Escolar são de grande importância para o sucesso académico dos alunos. Assim, este estudo servirá para que os estudantes possam pensar e refletir sobre a sua perspetiva temporal e a sua adaptação/envolvimento escolar.

Nesse sentido necessito de preenchimento voluntário dos questionários para este estudo, que terá uma duração aproximada de 45 minutos. A informação recolhida será anónima e confidencial. Não serão identificados pelos vossos nomes, será criado um código para cada participante.

A participação será voluntária, o estudante poderá recusar a sua participação no estudo ou retirar-se a qualquer momento, sempre que assim o entender, sem qualquer consequência. Contudo a vossa participação e os vossos contributos serão de grande importância para este estudo e para todos.

Os estudantes que concordarem em participar, solicitamos para levarem um documento para que o encarregado de educação autorize e assine.

Obrigada.

Anexo H

Primeira Análise Fatorial Exploratória do QEEE (38 itens)

Tabela 14

Comunalidades da Primeira Análise Fatorial Exploratória (38 itens).

	Inicial	Extração
A1	1.000	.529
A2	1.000	.491
A3	1.000	.756
A4	1.000	.694
A5	1.000	.685
A6	1.000	.579
A7	1.000	.627
A8	1.000	.543
A9	1.000	.650
A10	1.000	.536
A11	1.000	.841
A12	1.000	.472
A13	1.000	.842
A14	1.000	.568
A15	1.000	.456
A16	1.000	.539
A17	1.000	.864
A18	1.000	.535
A19	1.000	.545
A20	1.000	.595
A21	1.000	.498
A22	1.000	.500
A23	1.000	.611
A24	1.000	.640
A25	1.000	.478
A26	1.000	.474
B1	1.000	.571
B2	1.000	.603
B3	1.000	.367
B4	1.000	.492
B5	1.000	.535
B6	1.000	.652
B7	1.000	.597
B8	1.000	.508
B9	1.000	.603
B10	1.000	.597
B11	1.000	.507

B12 1.000 .612

Método de Extração: Análise em
Componentes Principais

A e B = Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) parte A e parte B.

Tabela 15

Matriz de componentes principais com Rotação Varimax (38 itens)

	Fatores						
	1	2	3	4	5	6	7
B12	.73	.08	.19	.04	.15	.02	-.10
B10	.73	.16	.12	.00	.16	.02	.04
B5	.70	.05	.14	.05	.12	.03	.00
B7	.70	.06	-.02	.09	-.01	.26	.16
B9	.70	.00	-.03	.11	.16	.23	.17
B8	.64	.13	.04	.07	.06	.24	.10
B6	.63	.14	.42	-.14	.02	-.09	.17
B11	.62	.06	-.02	.07	.34	.00	.03
B2	.60	.00	.27	.16	.03	-.01	.39
B1	.59	.34	.17	.14	-.23	.03	-.10
B4	.53	-.01	.21	.13	.16	.35	.00
B3	.42	.18	.25	.01	.19	.20	-.16
A14	.10	-.73	-.06	.06	-.07	.02	-.12
A4	.27	.72	.12	.26	.13	.01	.02
A8	.07	.67	.06	.11	-.05	.26	.10
A16	.20	.62	.28	-.07	.16	.02	-.07
A2	.20	.54	.21	.02	.20	.26	-.10
A6	.15	.50	-.03	.06	.50	.07	.24
A18	.40	.44	.30	.05	-.08	.25	-.15
A25	.30	.43	.23	.06	.00	.18	.34
A3	.15	.10	.81	.15	.15	.09	.13
A5	.12	.25	.67	.29	.19	.15	.14
A7	.28	.23	.63	-.10	.24	-.11	.14
A1	.21	.22	.58	.07	.01	.28	.14
A17	.18	.01	.08	.89	.13	.09	.06
A11	.05	.13	-.01	.89	.09	-.07	-.10
A13	.09	.05	.15	.89	.09	.06	.06
A24	.14	.12	.32	.06	.68	.14	-.13
A22	.23	.06	.13	.18	.63	.05	.00
A20	.27	.23	.02	.16	.61	-.25	.11
A15	.06	-.06	.21	.31	.38	.36	-.19
A23	.40	.04	.00	.10	.13	.55	.35
A19	.25	.31	.25	-.01	-.18	.53	-.11

A26	.35	.20	.23	.03	-.03	.50	.07
A12	-.04	-.35	.06	.08	-.17	-.50	-.26
A21	.27	.05	.19	.03	-.18	.06	.59
A9	-.01	.02	-.31	.24	-.40	-.20	-.54
A10	.08	-.48	-.11	-.04	-.08	-.01	-.53

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 14 iterations.

A e B = Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) parte A e parte B.

Anexo I

Segunda Análise Fatorial Exploratória do QEEE (34 itens)

Tabela 16

Comunalidades da Primeira Análise Fatorial Exploratória (34 itens).

	Inicial	Extração
EEEEA1	1.000	.535
EEEEA2	1.000	.484
EEEEA3	1.000	.743
EEEEA4	1.000	.683
EEEEA5	1.000	.666
EEEEA7	1.000	.662
EEEEA8	1.000	.522
EEEEA9	1.000	.717
EEEEA10	1.000	.662
EEEEA11	1.000	.857
EEEEA12	1.000	.533
EEEEA13	1.000	.869
EEEEA14	1.000	.610
EEEEA16	1.000	.516
EEEEA17	1.000	.835
EEEEA19	1.000	.673
EEEEA20	1.000	.548
EEEEA21	1.000	.334
EEEEA22	1.000	.583
EEEEA23	1.000	.655
EEEEA24	1.000	.671
EEEEA25	1.000	.477
EEEEA26	1.000	.506
EEEB1	1.000	.570
EEEB2	1.000	.575
EEEB4	1.000	.489
EEEB5	1.000	.547
EEEB6	1.000	.614
EEEB7	1.000	.582
EEEB8	1.000	.517
EEEB9	1.000	.590
EEEB10	1.000	.609
EEEB11	1.000	.520
EEEB12	1.000	.596

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Tabela 17

Matriz de componentes principais com Rotação Varimax (34 itens)

	Fatores						
	1	2	3	4	5	6	7
EEEEB10	.72	.18	.12	-.02	.09	.19	.03
EEEEB9	.72	.03	.00	.12	.18	.07	-.15
EEEEB5	.71	.06	.16	.06	.02	.10	-.03
EEEEB12	.71	.10	.15	.01	.07	.21	.12
EEEEB7	.71	.04	.02	.08	.20	.02	-.19
EEEEB8	.64	.14	.05	.07	.27	.06	-.06
EEEEB2	.61	-.03	.36	.15	.10	-.01	-.19
EEEEB6	.61	.14	.44	-.12	.05	.05	-.09
EEEEB11	.60	.07	-.03	.06	.05	.38	-.01
EEEEB1	.56	.37	.15	.15	.13	-.20	.16
EEEEB4	.48	.01	.16	.12	.41	.23	-.02
EEEEA14	.08	-.74	-.07	.04	.06	-.06	.22
EEEEA4	.26	.72	.13	.24	.07	.13	.02
EEEEA8	.06	.65	.04	.08	.23	-.02	-.17
EEEEA16	.16	.61	.25	-.06	.13	.17	.07
EEEEA2	.17	.58	.14	.02	.23	.21	-.03
EEEEA25	.24	.41	.24	.04	.41	.06	-.15
EEEEA3	.12	.12	.79	.14	.20	.19	-.03
EEEEA7	.29	.23	.69	-.10	-.05	.19	-.07
EEEEA5	.13	.29	.63	.31	.14	.15	-.16
EEEEA1	.18	.21	.56	.08	.36	.03	-.10
EEEEA13	.07	.02	.12	.91	.11	.13	-.01
EEEEA11	.08	.16	-.01	.90	-.11	.06	.06
EEEEA17	.17	-.02	.08	.88	.10	.14	-.01
EEEEA19	.12	.27	.14	-.01	.74	.00	.13
EEEEA26	.30	.20	.16	.02	.59	.01	-.06
EEEEA23	.37	.01	-.03	.11	.57	.17	-.39
EEEEA21	.23	-.03	.26	.00	.32	-.15	-.29
EEEEA24	.09	.12	.25	.05	.12	.76	-.02
EEEEA22	.19	.07	.10	.17	.10	.70	-.06
EEEEA20	.24	.18	.08	.13	-.13	.65	-.04
EEEEA9	-.08	.08	-.40	.18	-.02	-.25	.67
EEEEA10	-.02	-.44	-.20	-.09	.15	.09	.63
EEEEA12	-.10	-.34	.08	.01	-.20	-.05	.60

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Anexo J

Última Análise Fatorial Exploratória do QEEE (33 itens)

Tabela 18

KMO e Teste de Bartlett para a análise fatorial (33 itens)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,843
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2400,820	
	df	528	
	Sig.	,000	

Tabela 19

Comunalidades da Primeira Análise Fatorial Exploratória (33 itens).

	Inicial	Extração
EEEEA1	1.000	.563
EEEEA2	1.000	.479
EEEEA3	1.000	.746
EEEEA4	1.000	.692
EEEEA5	1.000	.688
EEEEA7	1.000	.662
EEEEA8	1.000	.525
EEEEA9	1.000	.745
EEEEA10	1.000	.657
EEEEA11	1.000	.852
EEEEA12	1.000	.581
EEEEA13	1.000	.867
EEEEA14	1.000	.607
EEEEA16	1.000	.522
EEEEA17	1.000	.832
EEEEA19	1.000	.691
EEEEA20	1.000	.639
EEEEA22	1.000	.572
EEEEA23	1.000	.633
EEEEA24	1.000	.651
EEEEA25	1.000	.459
EEEEA26	1.000	.505
EEEB1	1.000	.570
EEEB2	1.000	.552
EEEB4	1.000	.486
EEEB5	1.000	.547
EEEB6	1.000	.610
EEEB7	1.000	.587

EEEEB8	1.000	.522
EEEEB9	1.000	.597
EEEEB10	1.000	.605
EEEEB11	1.000	.515
EEEEB12	1.000	.590

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Tabela 20

Matriz de componentes principais com Rotação Varimax (33 itens).

	Fatores						
	1	2	3	4	5	6	7
EEEEB9	.72	.02	.12	.00	.06	.17	-.16
EEEEB10	.72	.17	-.01	.12	.18	.09	.02
EEEEB7	.71	.04	.08	.02	.01	.19	-.19
EEEEB5	.71	.06	.06	.15	.09	.01	-.02
EEEEB12	.70	.10	.02	.14	.21	.06	.13
EEEEB8	.65	.13	.07	.05	.05	.27	-.07
EEEEB2	.63	.00	.15	.34	.02	.06	-.14
EEEEB6	.62	.17	-.13	.42	.06	.01	-.05
EEEEB11	.60	.08	.07	-.03	.38	.05	-.01
EEEEB1	.56	.35	.15	.15	-.23	.14	.13
EEEEB4	.49	.03	.12	.16	.24	.39	-.01
EEEEA4	.26	.73	.24	.12	.13	.06	.02
EEEEA14	.09	-.73	.04	-.07	-.05	.06	.24
EEEEA8	.07	.66	.08	.03	-.01	.21	-.17
EEEEA16	.15	.62	-.06	.25	.17	.12	.07
EEEEA2	.17	.58	.02	.14	.20	.24	-.05
EEEEA25	.25	.45	.03	.21	.10	.36	-.10
EEEEA13	.07	.03	.90	.13	.14	.11	-.01
EEEEA11	.07	.15	.90	-.01	.05	-.10	.05
EEEEA17	.18	-.01	.87	.08	.15	.09	.00
EEEEA3	.14	.12	.14	.79	.18	.19	-.02
EEEEA7	.30	.24	-.10	.68	.19	-.07	-.06
EEEEA5	.15	.27	.31	.66	.12	.15	-.19
EEEEA1	.19	.20	.08	.58	.00	.36	-.13
EEEEA24	.09	.11	.06	.27	.73	.14	-.04
EEEEA20	.23	.23	.12	.04	.70	-.17	.02
EEEEA22	.19	.06	.18	.11	.69	.11	-.08
EEEEA19	.14	.26	-.01	.17	-.03	.75	.09
EEEEA26	.31	.21	.02	.16	.01	.58	-.07
EEEEA23	.39	.01	.10	-.03	.18	.54	-.38

EEEEA9	-.10	.10	.19	-.42	-.23	-.01	.68
EEEEA12	-.12	-.29	.01	.04	.00	-.22	.66
EEEEA10	-.03	-.43	-.09	-.21	.09	.18	.62

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.